مذكرات في التربية

لمدارس المعلمين والمعلمات

تأليف

عبد السلام يس

مفتش التعليم الابتدائي

مدير مدرسة المعلمين بمراكش

الطبعة الأولى - سنة ١٩٦٣

طبع ونشر

دار الكتاب

مذكرات في التربية

لمدارس المعلمين والمعلمات

تأليف عبد السلام ياسين

مفتش التعليم الابتدائي
مدير مدرسة المعلمين بمراكش

الطبعة الأولى 1963

طبع ونشر

دار السلمي

للتأليف والترجمة والتشر والطباعة والتوزيع
درب البلدية، زنقة الجزولي رقم 38 صندوق البريد 4010 البيضاء
تلفون 804.01 المنزل 692.70

كلمة الناشر

إذا كان الأستاذ المؤلف قد دفعه التواضع إلى أن يسمي هذا الكتاب «مذكرات في التربية» فإن من حقنا أن ننوه بقيمة هذا الكتاب ونتنبأ بما سيكون له من مساهمة فعالة إيجابية في توجيه المعلم المغربي، التوجيه الموضوعي السليم، للاستغناء عن التبعية البيداغوجية التي عاشت في عقولنا وأذهاننا مليا، بل كادت تطغى فتقتل مواهبنا، وبالتالي تقضي على شخصيتنا.

غير أن تلك السنوات التي أعقبت استقلال بلادنا، جعلتنا نتفاءل لحد كبير، بالتحرر من المركب الذي نرجو أن نكون قد ساهمنا، وسنساهم بعون الله في مواراته وإلى الأبد.

وبين يديك الآن، قارئي العزيز، كتاب «مذكرات في التربية» لمرب مغربي أوقف حياته على الاهتمام بمشكلات التعليم والتربية في بلادنا، وقد خاض غمار الكتابة فيها مستوحيا فكره من تجاربه الخاصة والعامة، ومستندا على مبادئ علم التربية العامة، فجاء كتابه هذا تبسيطا لتلك المبادئ، حيث جعلها في متناول طلاب مدارس المعلمين والمرشحين لشهادة الكفاءة في التعليم العربي في أحسن تقويم وأسهل سبيل.

ويسر دار السُّلَمي للتأليف والترجمة والطباعة والنشر والتوزيع، أن تقدم لطلاب مدارس المعلمين والمعلمات والمرشحين والمرشحات لشهادة لكفاءة العربية كتاب «مذكرات في التربية» آملة أن يجدوا في قراءته لذة ومعرفة وسيجزي الله من أحسن عملا، وهو ولينا جميعا ونعم الوكيل.

مقدمة

هذه مذكرات جمعت فيها دروسا كنت ألقيتها على طلبتي في مدرسة المعلمين منذ عدة سنوات. ولست أزعم أنني أضيف بهذه الصفحات بحثا علميا في الموضوع، لكنني رأيت ألا يضيع ما كنت بذلته من مجهود متواضع يستنير بتجربة غير قصيرة في ميدان تكوين المعلمين. ورأيت أن أعطي لطالب مدرسة المعلمين مادة تساعده في مطالعاته على مقارنة وجهات النظر، وعرض طرق التفكير والكتابة بعضها على بعض. عندما ينظر في هذه الورقات بالإضافة إلى كتب التربية التي بين يديه. ولئن كان الدرس الشفوي الذي ألقيته على طلابي يجد في المشافهة والأسئلة وردودها وسيلة للزيادة في الشرح والبيان، فإن ما يجده القارئ في مذكراتي هذه من الإيجاز والاقتضاب لن يمنع طالب مدرسة المعلمين من اتخاذها دليلا في دراسته، والعثور في طيها على تفسير كثير مما غمض عليه.

ويكفي توصية بهذه المذكرات ما حاولت أن أضعه فيها من صبغة وطنية، إذ عالجت كل موضوع على ضوء واقعنا التعليمي. وتحدثت عن المعلم باعتباره المعلم المغربي في وضعه الخاص وبصفاته التي يحددها تكوينه وعقليته كما تحدثت عن التلميذ باعتباره التلميذ المغربي المتقلب في أسرة مغربية، والناشئ لمستقبل مغربي.

وأملي بعد، أن يقرأني الطالب في مدرسة المعلمين، والمعلم الممارس ليجد فيما كتبته منبعثا إلى الأصالة والتجديد اللذين نحن في أشد الحاجة إليهما بعد أن جعلنا التقليد والتبعية الأعميان ننظر بأعين غيرنا إلى مشالكنا الخاصة.

مراكش 13 أكتوبر 1962

الفصل الأول

التربية

معنى التربية

إننا إذ نعرف التربية عندما يطلب إلينا ذلك. نعرفها بواحدة من هذه العبارات التي قرأناها في كتب التربية. فإذا ناقشنا المسائل واضطررنا إلى البحث بأنفسنا عن تعريف مُرض للتربية، وجدنا أن للتربية مدلولات شتى في الاستعمال اللغوي، فالعامة تفهم التربية على أنها تهذيب الطفل وحمله بالعقاب البدني على نوع من السلوك الاجتماعي. أو على أنها تنشئة الطفل والسهر على مصالحه. وقد يفهمونها على أنها التعليم في المدرسة.

ونجد أحيانا الذين يتعاطون المهنة يعرفون التربية بأنها عكس التعليم.

كل هذه المدلولات جزئية تمس التربية من ناحية واحدة أو لا تمسها. فليست التربية هي التأديب على السلوك الاجتماعي فقط، وليست التربية تعليما فحسب، ولا عكس التعليم. وإنما التأديب على السلوك الاجتماعي جزء من التربية، والتعليم جزء منها أيضا.

قد يكون من الصعب أن نجد عبارة قصيرة تعرف التربية تعريفا كاملا من بين هذه العبارات التي قالها فلان وفلان. ويكون من الخطأ أن نعتمد اعتمادا كليا على مثل هذه العبارة التي نختارها إلا بعد أن نبحثها لنعرف إلى أي مدى تنطبق على ما وضعت له انطباقا دقيقا.

فإذا حددنا موضوع التربية كما حدده سبنسر، وقسمناها معه إلى تربية عقلية، وتربية خلقية، وتربية جسمية، فنحن أقرب إلى فهم التربية فهما شاملا، وعلى أن تحديد موضوع التربية ليس تعريفا للتربية نفسها.

يقولون إن التربية هي نتيجة كل التأثيرات التي توجه حياة الإنسان. هذا التعريف المألوف قد يكون أحسن تعريف نجده. فيكون شاملا إذا فهمنا أن التأثيرات

تنصب على جسم الفرد وعقله وخلقه، وتوجه حياته الجسمية والعقلية والخلقية. ويكون دقيقا إذا جعلنا من التربية كل التأثيرات التي يتعرض لها الفرد في حياته، فمن الخطأ أن نحصر التربية ونعتقدها نتيجة لهذه الآثار التي نقصد إلى إحداثها في الطفل، ونهيئ لها الأسباب في المدرسة. ومن الخطأ أن نحصر التربية في عمل البيت والمدرسة.

التربية عملنا في الطفل بالأسباب التي نقصد إليها، والتربية عملنا في الطفل من حيث لا نقصد. ولكل ما يؤثر في الطفل في البيت وخارج البيت نصيب في تربيته، رفاقه ومشاهداته في الشارع.

وقد نضع للتربية نظاما في الأسرة وفي المدرسة، ونحتال، ما قدرنا على الاحتيال، لأن يكون هذا النظام صالحا في وسائله، ثم ننتظر أن ينشأ الطفل على النحو الذي أردناه. ونعجب آخر الأمر عندما يتربى الطفل على غير الصورة التي كنا ننتظر. ونعجب إذ نراه شخصا ننكر من أخلاقه أو من اتجاهه الفكري.

ذلك أن التربية لا تصلح ميدانا لهذه التجارب العلمية التي نعرف نتيجتها فنضع من المادة ونوع المادة بمقدار نعرفه، مطمئنين إلى القاعدة العلمية التي لا تتخلف. لا يمكن أن نربي الأطفال لتحصيل مثل نعرفه ونقصد إليه، لأن الأطفال عرضة لمؤثرات مختلفة، قد تكون أقوى دعوة للطفل من علمنا التربوي المنظم، ويكون الطفل أكثر استجابة لها منا. بل لا يمكن أن تتم التربية في مبدئها إلا إذا وضعت سياسة لتوجيه هذه المؤثرات أو مكافحتها.

التربية إذا هي أثر المربي في الطفل من حيث يقصد المربي إلى التأثير فيه، والتربية هي الأثر الآخر الذي لا يقصد إليه المربي، الأثر الذي يتعرض له الطفل في حياته اليومية. ولكل من هتين التربيتين مكانة في نفس الطفل. فهو أمام مربيه يتلقى توجيها يحترز منه، وفي باقي الأوقات يحتك بحياة الآخرين فيتأثر بهم من حيث لا يشعر تأثرا بطيئا لكنه مكين.

غايات التربية

إن التربية تتطور في كل عصر لتحقق الغايات التي تراها الجماعة مثلا أعلى للرجل أو لتوجد نماذج مختلفة من الرجال لا تقوم حياة الجماعة إلا بهم. وقد بدأ هذ التطور من العصور الأولى، حيث كانت الأسرة تقوم بتربية أبنائها وحدها، واستمر في عصرنا هذا الذي تعقدت فيه التربية تعقدا شديدا. وما فتئ الناس يغيرون من نظرتهم إلى أهداف التربية ويكيفون وسائلهم وأساليبهم لتحقيقها.

وإنما ينشأ هذا التطور في فهم التربية وأهدافها بتطور الأمم في حياتها الاجتماعية، وتغير أساليب العيش عندها.

فالرجل البدائي الأول، كان نظام حياته مبنيا على الشجاعة الجسمية، والتكتل مع أفراد الأسرة للتعاون معهم على العيش، وكانت الوظيفة الاجتماعية المهمة هي الصيد. فكانت التربية في هذا الوسط البسيط طبيعية، وكان هدفه عمليا؛ يقلد الطفل أبويه وعشيرته، حتى يشتد ساعده على العيش وحتى يقدر على ما يقدرون عليه.

ولما تقدم الإنسان، ونشأت الحضارات الأولى، تعددت حاجياته، وتعقدت حياته الاقتصادية والدينية والاجتماعية والسياسية، فأصبح للتربية غايات مختلفة، وظهر التخصص في الوظائف الاجتماعية، فكان الفلاح والصانع والحاكم والكاهن.

على أن الحاجة الاجتماعية ليست العامل الوحيد في تحديد أهداف التربية، بل يجددها أيضا الطابع الفكري الخاص بكل أمة؛ فتدفع الحاجة الاجتماعية إلى إيجاد العامل المتخصص في ناحية من نشاط الأمة، ثم لا يكون هذا العامل إلا حسب الصبغة الفلسفية، سواء كانت هذه الصبغة دينية أو تحررية، والمثل الأعلى السائدين في البلاد ولهذا كان هذا الاختلاف البين في فهم التربية وأغراضها منذ الحضارات الإنسانية الأولى

فكانت المعابد المصرية لا تعنى إلا بتنشئة طبقة من الأشراف، تهيئهم لحكم البلاد والهيمنة على الحياة الروحية فيها. وكانت التربية مقتصرة على هذه الطبقة ذات السلطتين الدينية والدنيوية، فلا ينال عامة الشعب منها شيء.

بينما كانت التربية الصينية القديمة اجتماعية تقليدية، تهدف إلى إصلاح الفرد وحمله على الاستقامة واحترام السلف ليعيش في مجتمع متزن.

واختلفت نظرة اليونان إلى التربية وأغراضها، فكانت مدينة اسبرطة لا ترى للتربية غرضا إلا تنشئة الرجل القوي. القوي في جسمه، القوي بشجاعته، القوي ببيانه، أما مدينة أثينا فإنها ذهبت مذهبا مثاليا. وفرضت للتربية غرضا مثاليا. فهي تريد أن ينشأ الرجل كاملا. كاملا في الجسم والخلق والعقل.

أما في الاسلام، فإن التربية خضعت خضوعا تاما للتعاليم الدينية في عصوره المختلفة وتفاوت فهم الناس للمثل الأعلى للمسلم. فاختلف فهمهم لأغراض التربية، فمن النزعة السلفية الشديدة في مبادئها، الشديدة في أغراضها. من هذه النزعة التي لا تريد للمسلم إلا أن يكون كاملا في خلقه، كاملا في نفسه إلى المذاهب المتشعبة الكثيرة التي كان أسوأها أثرا على تربية المسلمين، تلك التي تقف عند الحرف ولا تفهم الروح.

أما في حضارة العصور الوسطى في أوربا، فإن غرض التربية الأسمى كان روحيا يهدف إلى خلاص المسيحي بإعراضه عن لذات الدنيا وانصرافه إلى العبادة في الصوامع حيث يعيش فقيرا مدى حياته، يقهر نفسه ويذللها لينجو من عذاب جهنم. وكان إلى جانب هذا الغرض الديني في التربية، غرض آخر تحققه تربية الأشراف الفرسان. فطبقة الأشراف الفرسان جعلت لنفسها قانونا لا تعدوه، وجعلت مثلها الأعلى في الشجاعة وحماية المظلوم والضعيف، وحماية الدين.

وبعد النهضة الأروبية، حين استغنت أوربا بخيرات البلاد التي سيطرت عليها. وحين ظهر هذا الغنى في الطبقة البرجوازية، أخذت التربية في جميع الطبقات الاجتماعية تهدف إلى تحقيق النموذج الاجتماعي للرجل والمرأة، أعني الرجل الذي يحسن آداب السلوك بين الناس، ويحافظ على مرتبته إن لم يحتل ليندس في صفوف الأشراف.

وفي العصور الحديثة، نرى أمريكا تهدف إلى تنشئة رجال ذوي أجسام قوية، وفكرة نفعية يظهر أثرها في نشاطهم الاقتصادي. وشعور بحرية الفرد حاد.

ونرى اليابانيين يربون رجالا ذوي كفاءات فنية، ذوي إحساس وطني يدفعهم الإخلاص لبلادهم ولشرفهم إلى التضحية بالنفوس.

ونرى البلاد الخاضعة للحكم الكلي، كبلاد روسيا وألمانيا وإيطاليا قبل الحرب العالمية الثانية، تسخر كل وسائل الدولة لتنشئة جيل من الرجال يخضع لأوامر السلطة المطلقة وينفذها في حماس واندفاع.

هذه المراتب في التربية التي ذكرناها نتجت عن العاملين المهمين، الحاجة الاجتماعية، والصبغة الفلسفية الخاصة بكل بلاد. على أنه كان في توجيهها نصيب لآراء فلاسفة وحكماء برز فيهم الفكر القومي وكان منهم من خلق الصبغة الفلسفية التي تحدثنا عنها.

وسنعرض لذكر أعلام من هؤلاء الفلاسفة، وذكر آرائهم في التربية لما نرى لها من أهمية.

غايات التربية في رأي بعض المفكرين

أفلاطون: (427 – 348 ق. م)

عنى أفلاطون بكل مشاكل الإنسان، ولم يتعرض لمشكلة التربية إلا أنها جزء من نظامه الذي وضعه للمجتمع الفاضل، كان العقل عنده كفيلا بتقدم الإنسان وسعادته. وقد قبل مبدأ التفاوت الاجتماعي إذا كان مع هذا التفاوت عدل واحترام للحقوق. فكان لابد من تربية خاصة بكل طبقة من المجتمع، ووسيلته العامة فيها أن يؤخذ الفرد بشيء من الحزم والصلابة، وهذا أثر التربية الاسبرطية في آرائه، ويعتمد في تكوين فكره وخلقه على رواية الحكم الموجزة والتأدب بالموسيقى والوزن. وقد أخذ مذهب أستاذه سقراط في التعليم، فاتخذ الحوار السقراطي في تعليمه، وبين نفع هذا الحوار في كتبه. ونجد عند أفلاطون رأيا في التربية هو كأحدث ما وصل إليه المربون، ذلك أنه وصى بتربية الطفل عن طريق اللعب.

وخلاصة رأي أفلاطون في التربية، أن الإنسان جزء من مجتمعه يسعد المجتمع بسعادته، فلابد أن يعرف الخير ويسلك سبيله ليكون فاضلا.

إراسم: (1467 – 1556 م)

إراسم هولاندي. وهو أشهر علماء أوربا في القرن السادس عشر وأوسعهم علما. وقد كتب كثيرا في التربية والتعليم.

كان إراسم يريد للتربية أن تحقق مثالا ساميا في الثقافة العقلية والسلوك الأخلاقي. وكان

مغرما بالآداب القديمة، محبا للأناقة في التعبير. فكانت وسيلته للتعليم أن يبدأ المتعلم من الكلمة قبل الشيء الذي تدل عليه وهو أول من نفى فائدة العقاب البدني في التعليم. ونادى بتشويق الطفل إلى ما يتعلمه.

على أن إراسم أهمل التربية البدنية، وكيف لا وهو لا يحلم إلا بمجتمع من المثقفين الأفاضل يكونون جمهورية مثالية.

لوثر: (1485 – 1516 م)

راهب ألماني متصوف. وهو أب الإصلاح الديني البروتستانتي.

كان لوثر يريد إصلاحا عاما، يشمل الأسرة والمجتمع وكان ينادي بالرجوع إلى المبادئ الأخلاقية المسيحية فيتعامل الناس بالأمانة والحسنى، ويتمسكون بالطهارة الروحية التي يبلغون إليها عن طريق التدبر والتأمل.

وكان مثله الأعلى على نقيض فكرة إراسم وطبقة المثقفين في زمنه، فهو يرى أن التربية حق لكل أفراد الأمة، فلا يوصي بتعلم اللغات القديمة إلا ليتمكن الناس من قراءة النصوص الدينية، ولا يحتفل إلا بتربية الخلق والروح. أما الثقافة العقلية فإنه يهملها بصفة عامة، إلا أن تكون وسيلة لصلاح الحياة الاجتماعية.

وكان من رأيه أن يؤخذ الطفل بكثير من الحزم على ألا يعامل بقسوة لا فائدة منها.

مونتني: (1533 – 1592 م)

مفكر فرنسي عاش في فترة كثرت فيها الفتن الدينية، فانعزل في قصره يراجع آراء المفكرين ويزن بعضها إلى بعض محاولا أن يعيش عيشة طبيعية لا تكلف فيها.

وفي كتابه (المحاولات) فصول أبدى فيها آراءه في التربية، وغايته في التربية أن تكون الرجل الصالح، ويعنى الرجل الكامل في خلقه، لأن مونتني يحتقر الثقافة والآداب، ويرى «أن الرأس التي أحسن تكوينها خير من الرأس التي ملئت بالمعلومات». ويعتقد أن هذه الرأس التي أحسن تكوينها قادرة على فهم كل ما يعرض عليها. وكان يجب أن يربي الجسم تربية سليمة ليسهل على الفكر أن يوجهه توجيها صالحا.

ويرى أن المتعلم يجب أن يجنب كل عقاب بدني وأن يسعى المعلم ليحبب إليه المادة التي يدرسها وهو يحترز من الكتب ويريد أن يتعلم الطفل من الحياة لينشأ قوي الشخصية متحررا من التبعية اللفظية. ويريد أن يختار المعلم لطفله ما يناسب سنه وقدرته ليتأثر بما يتعلمه فينشأ «رجلا مستعدا للعمل. لا حمارا يحمل أسفارا».

كومينوس: (1671 – 1592 م)

كاهن تشيكي اشتهر بآرائه في التربية والتعليم. وله فيها نظام متماسك. غايته تكوين الفرد تكوينا دينيا يقربه من الله. والسبيل إلى هذا التقريب بين العبد وربه أن نعلم الأطفال كل ما يمكن أن يتعلموه حتى يشمل علمهم الخليقة كلها.

فالتكوين الذي يدعو إليه كومينوس هو تكوين ديني، سبيل تحقيقه الدراسة العلمية الواسعة. فبهذه الدراسة يمكن للإنسان أن «يرى الله في كل شيء، ويدرك وجوده فيحمده، وبهذا يتحمل هذه الحياة الشاقة برحابة صدر، ويزداد أمله في الحياة الأبدية».

ودعا كومينوس، بعد لوثر، إلى تعميم التعليم، فكان شعاره «تعليم كل شيء لكل الناس » وأراد أن تعلم المدارس التي يسميها «مصانع الإنسانية» كل العلوم النافعة، وتعلم اللغات، لا على أنها جزء من العلم كما كان ذلك في زمانه، ولكن على أنها أداة للتوصل إلى العلم.

لوك: (1632 – 1704 م)

فيلسوف إنكليزي كتب آراءه في التربية في كتابيه «محاولة في العقل الإنساني» و «آراء في التربية».

وأول ما يبرز في آراء لوك، إهماله للتربية العلمية، فيعارض رأيه رأي كومينوس. وإهماله للتربية الأدبية وهو عكس ما كان شائعا في مدارس وجامعات زمنه. يقول لوك في آخر كتابه «آراء في التربية»: «لعل القارئ يتعجب من أني تركت المعرفة فلم أذكرها مع الأشياء اللازمة للطفل الذي نريد أن نحسن تربيته، ولعل عجبه يزيد إذا أخبرته بأن من رأيي أن المعرفة هي أقل الأشياء أهمية في التربية».

ويهتم لوك في التربية بقدر النفع العملي الذي يحصل عليه الطفل مما يتعلمه فهو يوصي بتعليم الحساب لأن الحساب ينفع في كل شؤون الحياة. ويوصي بالرقص لأن الرقص تمرين بدني يكسب الجسم أناقة وخفة وحركة، ويوصي بتعلم الصناعات اليدوية، ونذكر هنا أن لوك لا يفكر إلا في تربية «الجنتلمان»، لأن معرفة هذه الصناعات تعينه على توجيه بستانيه أو الصناع الذين يستخدمهم. ويجيء بعد هذه المواد تعلم القراءة والكتابة لأنه لابد من تعليمها، أما العلوم المختلفة، فإن لوك لا يتعرض لها إلا ليبني الطرق الهينة في تعليمها، لأن العلوم في نظره لا تستحق أن يضيع المرء فيها وقتا طويلا ولا أن يشقى في سبيل الحصول عليها.

والذي يهتم به لوك أكثر من كل شيء هو تربية الطبع وتهيء الطفل ليصبح رجلا فاضلا في أخلاقه، حكيما في تصرفاته:

ولا سبيل في نظره إلى هذين إلا بتربية الجسم تربية سليمة. فيوصي لوك، وقد كان طبيبا أيضا، بنظام له خاص في التغذية والنظافة.

ويذكر لوك في كتابه الحكمة اليونانية القديمة «العقل السليم في الجسم السليم». فإذا ربي جسم الطفل وكان سليما قرب من الفضيلة، هذه الفضيلة التي هي» أصعب نقطة وأهم نقطة ينبغي أن تجعل التربية هدفا لها» وفضيلة لوك فضيلة إنسانية يوجهها الشعور بوجود إله قدير ندين له بالعبودية. وفضائله الشجاعة والصراحة والإخلاص وحب العمل.

وغايته في التربية تكوين رجل قوي يقدر أن يثني عواطفه المندفعة ويخضع للعقل فلا يتصرف إلا وفق حكمه.

روسو: (1712 – 1778 م)

عاش روسو عيشة مشردة أيام طفولته، فجرب المجتمع وذاق من مرارة الناس. ولتجربته هذه أثر كبير على آرائه في التربية. فقد حكم روسو بفساد المجتمع، وحكم بأن الأسرة نفسها قد لا تكون قادرة على القيام بتربية الطفل. وألف كتاب «إميل» فضمنه كل آرائه في التربية، وفيه يحكي تربية طفل اسمه إميل. فأول ما بدأ به روسو أن جعل الطفل يتيما حتى يبعده عن أسرته. ثم أبعده عن المدينة لينحيه عن المجتمع، ومبدأ روسو في التربية أنه يجب أن نلزم الطبيعة فهي منبع كل خير، وأن نبتعد عن تأثير المجتمع فإن «كل شيء يتدهور بين يدي الإنسان».

وغايته تكوين رجل ذي رأي سديد، متفتح الذهن مكتمل المواهب. وقد أهمل روسو الغايتين الأدبية والعلمية كما فعل لوك.

ويرى روسو أن المربي يجب أن يعرف الطفل معرفة كاملة، فيختار من المواضيع التي يدرسها ما يناسب سنه. ويريد أن يجنب الطفل الكتب فلا يتعلم إلا من الطبيعة. يقول روسو: «الأشياء، الأشياء! فإنه إن لم يتعلم منها تعلم أن يتحدث عن أمور لا يعرفها». ويريد أيضا: ألا يفرض عليه حفظ النصوص، وفي ذلك يقول: « الكلمات، ثم الكلمات إنهم يحفظون أصواتا وأشكالا، لكنهم لا يحفظون الأفكار ولا العلاقات التي بينها». وإنما يتعلم الإنسان، في رأيه، ما سعى إليه بنفسه. لذلك أوصى بأن يتبع المربي اهتمام الطفل وإن كان هذا الاهتمام يعارض التسلسل المنطقي في العلوم، ويترك الطفل يبذل مجهوداته، ويعمل بنفسه ليمرن عقله وجسمه وحواسه. ويرى روسو أن دور المربي هو الإيحاء والإرشاد مع احترام نشاط الطفل الذاتي، وهو السعي لإيقاظ حب الإطلاع في نفس الطفل. فإذا عمل الطفل فأخطأ، اكتفى المعلم بتنبيهه، وتركه يصحح أغلاطه بنفسه.

وعلى المربي أن يتجنب الأوامر التي من شأنها أن توقع اصطداما بين إرادة المربي وإرادة الطفل. وأن يترك الطفل يصطدم بواقع الحياة، فإن احساسه بعجزه وقلة حوله عقاب طبيعي كاف لأن يرده للصواب.

بستالوزي: (1476 – 1827 م)

عالم سويسري. مات أبوه وهو صغير فنشأ في حجر أمه. وكان طبعه يميل إلى العزلة والخيال. ولما أتم دراسة الإلهيات ودراسة الحقوق انقطع إلى ضيعة له يستثمرها ويعمل بيديه ليعطي المثال لفلاحيه، لكنه أخفق إخفاقا كبيرا. ومن ثم أنشأ مدرسة لتعليم الأطفال الفقراء، ثم انقطع عنها فترة إلى التأليف. وأخيرا قام على رأس معهد في مدينة إيفردون، وهناك أشهر مذهبه في التربية.

ويعتقد بستالوزي أن التربية عمل إنساني، غايته تنشئة رجال صالحين للقيام بشؤون أسرهم، ذوو مهنة تضمن لهم العيش الصالح. على أن يكون أساس هذه التربية الإنسانية وهذا التعليم المهني ثقافة إنسانية تنمي مواهب كل فرد وتوقظ فيه الضمير الذي يدفع إلى الفضيلة.

فإذا حصلت هذه الثقافة الإنسانية العامة تخصص كل فرد في مهنة تناسب وسطه وتناسب استعداداته. ويبدأ هذا التخصص منذ السنة الأولى، فالطفل حين يتعلم الحروف الهجائية يتعلم معها كيف ينسج أو كيف ينشر الخشب، والحقيقة أن بستالوزي على مذهب روسو في التعليم بالمحسوسات. فهذه التمارين اليدوية وسيلة وغاية معا.

ويتفق بستالوزي مع روسو في أن كليهما يعتبر المجتمع فاسدا، ويحلم بمجتمع صالح طبيعي أساسه الأسرة الصالحة، فيعتقد أن البناء الاجتماعي أساسه شعور الأب بمسؤولية عن أبنائه، وشعور الأخ بمسؤولية عن إخوته.

وقد عمل بستالوزي مدى حياته، جاهدا لتحقيق حلمه، مخلصا لمبدئه، يقول بستالوزي: «إن حلما واحدا يملأ نفسي، فلا أفكر إلا في التربية، في تربية الإنسان. ويهيمن على أفكاري صورة تربية الشعب، تربية الفقراء. وهذا عمل لا يمكن تحقيقه إلا في عالم أقل تصنعا من عالمنا. لكنني أندفع وراء حلمي. فأنا لا زلت أحلم، أحلم في حماس».

هربرت: (1841 – 1776 م)

فيلسوف ألماني اشتغل بالتربية فألف كتابين هما: «البيداغوجية العامة» و «حول المحاضرات البيداغوجية».

ومحور بيداغوجية هربرت هو رأيه في الاهتمام، فهو يرى أن الإنسان إنما يربي ليكون حرا في اختياره، حرا في إرادته. وبما أن الإنسان لا يتعلم الأشياء إلا إذا اهتم بها، فيجب أن ننسج من حوله شبكة من الدواعي ليهتم بما نريد أن نعلمه، وبذلك نضمن أن تكون له هذه الحرية في الإرادة، لأنه لا يريد إلا الأشياء التي سهلنا له سبيل معرفتها. وبعبارة واضحة فإن هربت يريد أن ينشأ الإنسان ليكون حرا، ويرى أنه لا حرية بدون معرفة.

ويريد هربرت معرفة جامعة واسعة، فيدعو إلى تدريس العلوم بصفة منظمة مبتدئين بأقربها إلينا «كالعلوم الطبيعية، والجغرافيا» لكن هذه المعرفة وسيلة لا غاية، وسيلة لتربية العقل وتهذيبه.

ويحدد هربرت للتربية هدفا ساميا، ويعتقد أن العمل التربوي عمل حيوي وخطير. وهدفه تكوين الرجل الحر المتفتح الذهن، الذي يهتم بكل شيء ويشارك في كل نشاط، وليس هذا الرجل «أو المرأة» من «طبقة اجتماعية معروفة، ولا من زمن معروف. تعود عقله أن يحلق، ويحس بكل ما يحس به الإنسان «.

وينهى هربرت في بيداغوجيته عن العقاب البدني لاسيما في التربية الأخلاقية، إلا عقاب الصغار الذين لما تستيقظ عقولهم فيقدرون على التعليل.

فروبل: (1728 – 1852 م)

مرب ألماني كان معلما في أول أمره، ثم اتصل ببستالوزي فتأثر بآرائه. ثم أسس معهدا تربويا منه أذاع آراءه، بل مذهبه الذي كتب له في ألمانيا نجاح كبير. والجديد في آراء فروبل، أنه أخذ عن بستالوزي رأي روسو في التعليم بالأشياء المحسوسة، ونظمه حتى جعل منه طريقة، فإنه تخيل سلسلة من اللعب، (كرات، ومكعبات الخ) يضعها بين يدي الطفل تباعا. فيها يتعلم الأشكال والحجوم والعد. وبنى فروبل طريقته هذه على فكرة سيكولوجية، هي أن للعب دورا مهما في حياة الطفل. وهذا تجديد مهم جدا.

سبنسر: (1820 – 1903 م)

فيلسوف انكليزي، بنى مذهبه في الفلسفة على فكرة التطور العلمية، وهي أن هناك تطورا من المادة الجامدة إلى الكائن الحي تطورا من الجسم الحي إلى العقل المفكر. وبصفة عامة هناك تطور من البسيط إلى المركب.

من هذا المذهب الفلسفي أخذ مذهبه في التربية، وهو أن نخضع لهذا التطور، واتخذ العلم وسيلة لتطور الإنسان العقلي والاجتماعي الذين يبلغان به الكمال فكل شيء عنده يدور حول تدريس العلوم، ويكون هذا التدريس منظما يترقى من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، على أن يكون العلم المدروس غاية لتنظيم سلوك الفرد، وتهذيب أخلاقه. وطريقة سبنسر في التعلم هي طريقة روسو، فهو لا يحب أن تكون الكتب في يدي الأطفال، ويوصي بالتعليم المحسوس، وينهى عن العقاب معتمدا على العقاب الطبيعي (انظر حديثنا عن روسو) ويفهم سبنسر أهمية العمل التربوي، ويريد أن تتوفر في المربي أحسن الصفات.

وليم دجمس: (1840 – 1910 م)

فيلسوف أمريكي. كتب في التربية أحاديث غير منظمة، لكنها تستحق الاعتبار بما احتوت عليه من آراء صائبة.

ويلح دجمس بصفة خاصة، على أهمية الاهتمام في التعليم وهو رأي سبقه إليه هربرت. ويبين في أحاديثه أهمية التربية لأنها تتناول الفرد بالتوجيه، فعلى حسنها وصلاحية المربي تتوقف سعادة الأمة. ويرى أن التربية عمل دقيق، فلا يمكن أن نمارسها إلا كما نمارس الفنون الدقيقة.

آراء حديثة في التربية

آلان: (1868 – 1951 م)

فيلسوف فرنسي، اشتهر بآرائه الشخصية في الفلسفة والتربية. وقد أحدثت آراؤه في التعليم استغرابا شديدا، لأنها تخالف المجرى الحديث لطرق التعليم.

يعتبر آلان أمر التربية مهما خطيرا يستحق منا كل عناية. ويعتقد أن التربية أمر جد لا سبيل لتحقيقه إلا بالجد. فالطفل في نظره محب للعمل ميال له، فلنعامله بجد ولنعلمه قاصدين لا نحتال عليه بهذه المشوقات التافهة، بل لا نسلك في تعليمه طريقة المحسوس البتة. وسبيل المدرسة عنده إلى تبصير الطفل بعقله وقدرته على التفكير، أن نحمله على الحفظ والكتابة حتى يتمرن لسانه على اللغة التي تحمل الأفكار. ويوصي آلان بالقراءة ويراها مع إجادة الفهم، أحسن تمرين يعطى للطفل في المدرسة، وأفضل عدة يحملها الطفل منها.

ويذهب آلان بعيدا، فيزعم أن أحسن طريق للتعليم هو التدرج من المعقول إلى المحسوس. ولا يتفق آلان مع المربين المحدثين إلا في قبول المنافسة، واعتبارها دافعا مهما للطفل نحو التقدم.

مونتسوري: (1870 – 1952 م)

طبيبة إيطالية اشتغلت بالتربية. وبدأت نشاطها التربوي بالقيام على تربية أطفال ذوي عاهات، فاتخذت معهم طريقة ما لبثت أن طبقتها على الأطفال العاديين.

ومبدأ مونتسوري في التربية هو احترام حرية الطفل واختياره. فليس عندها نظام يخضع الطفل له، وإنما يشتغل كل واحد بما يعجبه.

وقد اتخذت مونتسوري مجموعات اللعب التي تخيلها فروبل وأدخلت عليها بعض التحسين، ثم جعلتها أداة لتعليم صغارها.

وتلاميذ مونتسوري لا يذهبون إلى «المدرسة» وإنما هي «دار الأطفال» يأوون إليها فيجدون لعبا ميسرا، وأنواعا كثيرة من النشاط، كالطبخ وتربية الدواجن، ثم لا محاسب هنالك ولا معاقب، وإنما يحصل النظام وطاعة المعلمة في جو خاص تكون فيه حرية الطفل واشتغاله، ضابطا يصرفه عن المشاغبة والاضطراب.

وغاية مونتسوري أن تعلم الطفل كيف يحكم نفسه، ويسيطر على حركاته، بضروب الرياضة وأنواع التمارين الحاسية التي يقوم بها.

ونشير إلى أن الأطفال الذين يغشون «دار الأطفال» تتراوح سنهم بين الثالثة والسادسة.

ديوي: (1859 – 1952 م)

فيلسوف أمريكي، اشتغل بعلمي النفس والاجتماع ثم استفرغ نشاطه في البحوث التربوية وتطبيق ما يصل إليه من حلول نظرية في مدرسة تجريبية جعلتها الجامعة التي كان يتعلم فيها، وهي جامعة شيكاغو، رهن إشارته. وقد درس ديوي، وهو العالم النفسي، كيف يتكيف الطفل بوسطه المادي والاجتماعي، وكيف يتفاعل بنشاطه الذاتي مع هذا «المحيط» الذي يدفعه للعمل. حاول ديوي أن يجد الطريق التي تضمن تربية الفرد ليقوم بوظيفه الاجتماعي ويندمج في المجتمع.

ومن رأيه أن التربية ظاهرة اجتماعية تختلف غايتها من أمة لأخرى باختلاف الحياة الاجتماعية الحاضرة، وأهداف الأمة التي تصبو إليها. ويعتبر بصفة خاصة المجتمع الديمقراطي، فيسعى لتربية المواطن الصالح.

والعبارة المشهورة «التعلم بالعمل» تتضمن أهم ما في بيداغوجية ديوي. فالعمل عنده به تحصل التربية الأخلاقية والتكوين الثقافي. وبالعمل وحده يكتسب الطفل كل المبادئ النافعة التي تحدث أثرا في حياته. لكن هذا العمل ينبغي أن يجيء من الطفل نفسه لا بدافع خارجي. فلا يلزم المعلم تلميذه بشيء وإنما يتبع اهتمام الطفل. بل يوجهه، فإذا شعر الطفل بحاجة إلى كسب معرفة أو الحصول على مهارة، عمل من نفسه في سبيل الحصول عليها وبذل مجهودا نافعا خصبا. ويعتبر ديوي الدرس الذي يلقيه المعلم فيسمعه الطفل ساكتا عملا فاشلا لا نفع فيه. ويعتبر الدرس الذي احتال فيه

المعلم ليجعله مشوقا، أكثر منه فشلا. فليس التشويق توجيها للاهتمام، ولكنه ضغط خارجي، وكل ضغط خارجي على الطفل ينقص من نتيجة عمله، بل تنعدم هذه النتيجة معه تماما.

وبما أن الطفل يميل، بصفة عامة، إلى العمل بيديه، فإن ديوي يوصي بأن تهيء للتلميذ الفرص حتى يعمل دائما بيديه، وليكن هذا العمل جماعيا يشترك فيه مع رفاقه ويستعين بهم، فيتعلم قوانين المجتمع، ويفهم ضرورة التعاون بين أفراده.

ويعتبر ديوي، بفكره الايجابي، وآرائه العلمية الركينة، من أكبر مربي العصر.

كرشنشتاينز: (1855 – 1932 م)

مرب ألماني اشتهر بتجاربه في ميدان التعليم.

وآراء كرشنشتاينز تتفق في أهم نقطها مع آراء ديوي مع أنه لم يلقه ولا تأثر به، فهو كديوي يهدف إلى تربية المواطن الصالح مع تشجيع الاتجاهات الفردية واستغلالها ما دامت هذه الاتجاهات في صالح المجتمع.

ويشير هذا المربي إلى أنه لابد من بعض الضغط على الطفل في أول عهده بالمدرسة. وإن كان هذا الضغط لا يفيد شيئا في تربية الطفل. والذي يحدث هذه التربية عنده هو عمل الطفل الإرادي، عمله مع الجماعة في العمل الدراسي أو في أوجه النشاط المختلفة التي يهيئها للطفل في مدرسته مباشرة. ويدفعه حبه للعمل إلى أن ينتقد طرق التعليم العتيقة التي يسميها: «مدارس الكتب» انتقادا شديدا ويزعم أن بالتجربة وحدها وبالعمل اليدوي تحصل المعرفة. وهنا تلتقي مدرسة العمل الأمريكية بمدرسة العمل الألمانية. وفي هذا يتفق كرشنشتاينز وديوي، وفي توصيتهما بتنظيم هذا العمل المدرسي وفقا لرغبات الطفل ومراكز اهتمامه.

دكرولي: (1871 – 1932 م)

طبيب ومرب بلجيكي بدأ نشاطه التربوي، كما بدأ بستالوزي بالعناية بالمرضى من الأطفال وتربيتهم، ثم طبق طرقه التربوية على الأطفال العاديين في مدرسة شهيرة له.

وإنما أخذ دكرولي سلسلة اللعب التي اخترعها فروبل وسيلة للتربية، وحسنها أكثر مما فعلت مونتسوري. فاستعاض عن الأشكال المجردة الصماء، أشكالا لأشياء معروفة، أو هذه الأشياء بعينها. ثم اتخذ هذه الأشياء وسيلة لتعلم منظم، يجمع مادته برنامج معروف.

ويتعلم تلاميذ دكرولي مبتدئين من ملاحظة موضوع الدرس، ثم يقربون مما لاحظوه كل ما سبق أن تعلموه، فإذا فهموا الموضوع عبروا عنه تعبيرا ذكيا. ويدور هذا التعليم كله حول هذه الفكرة الأساسية، فكرة التدرج من المحسوس إلى المعقول، من الشيء إلى معنى الشيء، ومن الكل إلى أجزاء الكل، من الكلمة مثلا إلى الحروف.

هذه آراء بعض كبار المربين في عصور مختلفة، وقد رأينا تباينها، وتطور فكرة الفرد المثقف عبر العصور؛ فرأينا أن هدف التربية كان إنسانيا يهدف إلى تربية الرجل وتأديبه بالآداب القديمة، ورأينا هذا الهدف تطور فأصبح تكوين رجل واسع الثقافة غزير المعرفة، ثم تطور فأصبح علميا محضا، أي اتخاذ العلم غاية في نفسه ووسيلة إلى تهذيب الروح والخلق. ونلاحظ أن التربية في آراء المحدثين أصبحت شاملة لنشاط الفرد كله، فهي ترمي إلى تربية الجسم السليم، والعقل السليم، والخلق الفاضل. وتبتعد التربية الحديثة عن الأغراض التثقيفية كما كان يفهمها مفكرو القرن السادس عشر مثلا وتفرغ كل همها في تنمية الفرد وإبراز مواهبه كلها، والعمل على إنضاجها وتكميلها. ولئن كان فلاسفة القرن الثامن عشر في أوربا يريدون أن تكمل للفرد كل قواه ليتحقق كاملا كفرد، فإن التربية الحديثة لا تنمي الفرد، ولا تعمل لإبراز كل مواهبه، إلا لتحقق المواطن عضو المجتمع، هذا المجتمع الذي تعتبر له كيانا خاصا، وتعتبر له حياة خاصة. فلنقل إذن أن غرض التربية هو تنظيم كل إمكانيات الفرد وتهيئه للعيش في محيطه الاجتماعي والطبيعي.

إمكان التربية

أما وقد حددنا، نظريا، هدفا للتربية، وحاولنا أن يكون هذا الهدف صالحا لتكوين مواطن قوي في جسمه، مكتمل في عقله، مستقيم في سلوكه، نافع لنفسه ولمجتمعه، فلنضع هذا السؤال: هل يمكن أن نربي الطفل، وإلى أي حد يكون العمل تربويا ناجحا؟

لا نجادل في أنه يمكن أن نعلم الطفل القراءة والكتابة، أو الحروف المختلفة التي لا يمكن أن يتعلمها وحده. ولكن ما عمل كل ما نلقنه في حياته الفكرية المستقبلية؟ ولا ننكر أن بوسعنا أن نفرض عليه نظاما سلوكيا خاصا، ولكن ما قيمة هذا السلوك المفروض بالنسبة لنزعاته الشخصية، وإلى أي مدى يقتنع بهذا السلوك الاجتماعي الذي نسميه أخلاقا؟

هل يمكن أن نحدد عقل الغبي ونعطيه بتربيتنا بعض الذكاء؟ وهل يمكن حقا أن نوجه المواهب ونؤثر فيها؟ أم هل يمكن أن نغير الاتجاه الخلقي في الفرد فنكسب الجبان شجاعة، ونحمل الكسول على الجد والعمل؟

يظهر أن هذا أو بعضه ممكن، وإن كنا نحس دائما بوجود شخصية طبيعية عند الطفل تستعصي على عملنا التربوي، وتحد من نتائجه. والذي لا شك فيه أننا عاجزون عن التأكد من هذا الإمكان واستقصاء عمل التربية بالتجربة العلمية فإن ذهبنا نقارن بين طفلين ربينا أحدهما وتركنا الآخر للطبيعة يكبر بلا تربية خفنا أن تضل بنا الفروق الفردية بين الناس، ولو بين شقيقين توأمين، سبيل المعرفة. فلا يبقى إلا الفرض والتخمين، وتقدير أثر التربية على الناس. والفرض والتخمين لا يثبتان شيئا البته، وإنما هما عوض للعاجز عن السلاح العلمي المفيد.

عاش في فرنسا القرن الماضي، رجل اسمه « أنودي » وكان أنودي آية في تدبير العمليات الحسابية، حير الناس بسرعة إنجازه لها مهما تعقدت مع أنه رجل أمي. أنودي الأمي يحسب الجذور المربعة وحتى المكعبة لكل الأعداد التي تقترح عليه في سرعة العقول الميكانيكية المعروفة اليوم أو تكاد. فماذا كان يحدث لو تلقى أنودي تربية علمية منظمة؟ لا ندري ماذا كان يحدث لو نشأ موزارت في أسرة لا تعرف الموسيقى، ولم يتيسر له أن يتلقى التربية الموسيقية التي جعلت منه، من بين آلاف من تعلموا الموسيقى عبر العصور، العبقري الفذ الذي نعرفه. لا يمكننا أن نقارن بين الفرد وما تكون حياته لو لقي تربية، أو نوعا من التربية، أو لم يلقها. ولو أمكنت هذه المقارنة لأجبنا عن كل الأسئلة التي أوردناها في هذا الفصل مطمئنين إلى صحة ما نقول. وما دمنا عاجزين عنها فإن كل تجربة لمعرفة العمل التربوي مآلها الغلط والفرض التحكمي.

وقد عنى المفكرون، القدماء منهم والمحدثون، بهذه النقطة، أعني معرفة ما إذا كانت التربية. تأثير التربية تأثيرا حقيقيا، عملا ممكنا. فنجد لهم أقوالا متضاربة مصدرها التعقل الفلسفي لا التجربة العلمية التي لا تمكن كما قدمنا.

وأقدم هؤلاء المفكرين أرسطو. وقد قال أرسطو في هذا الموضوع كلمة كثيرا ما تبناها المفكرون بعده وذلك حين يقول بأن عقل الطفل أول عهده بالتربية يشبه لوحة من الشمع، (وكان الأقدمون يكتبون على مثل اللوحة،) لم يكتب فيها شيء، وفي وسع المربي أن يكتب فيها ما يريد. وفي مقالة أرسطو، كما نرى، تشبيه محسوس قد يغر الجاهل فيحسب التربية عاملا هينا كما يهون الخط على اللوحة، ويحسبها عملا نهائيا ثابتا كما يثبت ما نخطه على اللوحة وفي لهجة أرسطو إثبات مطمئن، لا يقبله العلم الحديث إلا إذا صححته التجربة. وفي كلام أرسطو ما قد يفهم منه بأن الطفل مادة ميتة، فهو قابل لكل ما يجب المربي أن يطبعه في نفسه، وبأن موقف الطفل سلبي ليس لديه إلا ما يحمله إليه المربي. وكل هذا لا يتفق وما نعرفه اليوم عن الطفل.

ولإِراسم في هذا الموضوع رأي يشبه رأي أرسطو من بعض الوجوه. فهو، مثل الفيلسوف الإغريقي، يشبه عقل الطفل تشبيها محسوسا. وهذا التشبيه وحده كاف للدلالة على اتحاد نظرتهما إلى الطفل واعتباره «موضوعا» للعمل التربوي، لا « عاملا» يساعده على هذه التربية كما يرى علماء النفس في الوقت الحاضر.

يزعم إراسم أن الطفل يشبه الحقل الصالح للزراعة، وأن المربي يزرع فيه ما يشاء، فلا ينتج الحقل إلا غلة موافقة للبذرة التي وضعت فيه. ويزعم إراسم أنه لا يوجد عمل يشبه عمل التربية، وأنه لا توجد طبيعة، مهما كانت مستعصية، إلا وفي إمكان التربية أن تردها إلى ضدها، ويشبه إراسم الطفل بغصن لين يمكن أن نثنيه كما نشاء، وبالشمع اللين أو الطين يكيفهما الفنان كما يريد ونجد في التشبيه الأول مجالا للفرض، فلعل إراسم أراد أن يلفت نظرنا إلى ما يوجد بين الأطفال من فروق، فشبه عقل الطفل بالحقل. ونعرف أن الحقول تتفاوت في الخصب والجدب. وهذا ما لم يفعله أرسطو في تشبيهه. لكن إراسم يهول من أمر التربية أكثر مما فعل الحكيم القدير، فيؤكد أن التربية قادرة على تحويل الطبائع إلى أضدادها.

أما الفيلسوف الإنجليزي لوك، فنجده يتردد بين مذهب القدماء فيشبه الطفل بورقة بيضاء صالحة للكتابة، أو بقطعة شمع صالحة للتكييف. ونجده في مكان آخر يؤكد بأنه «لا يمكن أن نغير طبيعة الإنسان تغييرا عميقا لأن الله طبع كل شخصية بطابع خاص. وكل ما يمكن هو أن نحدث في هذه الطبيعة تغييرات من هنا وهناك. أما أن نمحو الطابع، أو نضع مكانه طابعا غيره فالأمر صعب جدا». هنا رأي لين كما نرى متردد لا يخرج بشيء ويقابله رأي الفيلسوف الألماني شوبنهاور، فعند شوبنهاور أن الطبع الإنساني لا يتغير. وأن تطوره في اتجاه ثابت فرضته الإرادة، فمهما كان عمل التربية، فإن الطبع الحقيقي يتغلب دائما. وهذا رأي واضح فيه نفي بات لجدوى كل عمل تربوي. ولجُوتَه رأي شبيه به، فجُوتَه يؤمن بأن مصير الإنسان محدد، فلا مناص له من أن يتبع الشوط إلى آخر.

والمفكرون المحدثون يعتقدون أن الإنسان يرث عن أبويه استعدادات طبيعية قوية، وأن هذه الاستعدادات تتركب في كل فرد تركبا لا يحدث مثله في فرد آخر. فلكل إنسان شخصية طبيعية خاصة به وحده.

لكن لا سبيل إلى إنكار تأثير الوسط على الإنسان، وتأثير الوسط معناه التربية، فلا سبيل إذا إلى إنكار عمل التربية. يتأثر الفرد بما أحس به إحساسا قويا، ويتأثر بما شاهده من أعمال، وما مارسه من نشاط. ويتأثر بالأفكار التي سمعها، وبالأفكار التي خلقها في ذهنه يتأثر بكل هذا كما تتأثر الشجرة بالتربة التي غرست فيها، وبنوع العناية التي حصلت عليها، والماء الذي سقيت به. فلو وقع أن هذه الشجرة نفسها بخصائصها الفردية نقلت إلى تربة جديدة، وحصلت على عناية مخالفة للعناية الأولى، لتغيرت الشجرة، ولكان ثمرها أجود أو أقل جودة من الذي تعطيه في التربة الأولى. ولو وقع أن شجرتين، أو أشجارا عدة، من جنس واحد، غرست في تربة واحدة، وحصلت على عناية واحدة، لو وقع هذا أيضا لاتحدت هذه الأشجار في تأثير التربة والوسط عليها رغم اختلافها في الطبيعة الشخصية. كذلك يحدث الوسط، ومن الوسط المدرسة وعملها، تأثيره في الأفراد، لكن عمل التربية محدود، كما هو محدود عمل التربية والعناية الزراعية في الأشجار. وكما أن شجرة الخوخ لا تتحول إلى شجرة مشمش مهما غيرنا تربتها ونوعنا عنايتها بها، فكذلك لا يتغير الإنسان في خصائصه الفردية العميقة.

وقد بحث علماء الاجتماع هذا الموضوع، واجتهدوا لمعرفة حظ المجتمع في تكوين شخصية الفرد. وبحثه علماء النفس المتخصصون في دراسة الطبع الإنساني. ويقول عالم الاجتماع الفرنسي دوركهايم بأن استعدادات الفرد أيا ما كانت، لا تعدو أن تكون مجموعة عامة من الإمكانيات، تختلف قوة وضعفا من فرد إلى فرد، لكنها لا تتخذ شكلا معينا، أي لا تخصص، إلا بالتربية. ويوجد فرق كبير بين استعدادات الطفل ساعة يولد وبين صفاته حين يصير رجلا. وهذه المسافة البعيدة هي الميدان الذي تعمل فيه التربية. هذه التربية التي بإمكانها وحدها، سواء كانت تربية طبيعية في الوسط الطبيعي الاجتماعي أو كانت منظمة كتربية المدرسة، أن تبرز هذه الامكانيات، وتجعلها طاقة تعمل وتحدد الشخصية. ولسبنسر رأي يشبه هذا.

أما علماء النفس فقد أبعدوا في دراسة الطبع الإنساني، حتى كان منهم من جعلوا خصائص النفس الإنسانية، خاضعة لقانون مضبوط وضعوه. ويحسب الدارس

لأبحاثهم أنه أمام معادلات جبرية عندما يقرأ هذا القانون الذي يكاد يكون «وصفة » فيها مقادير ما ينتقل إلى الانسان بالوراثة من ذكاء وصفات جسمية وقابلية للتأثر العاطفي. لكن هؤلاء النفسانيين يتفقون في الرأي مع علماء الاجتماع، فيقررون أن كل هذه الخصائص عامة وأن الطبع ليس هو الشخصية. ويقررون أن هذه الخصائص العامة يمكن أن تتخذ أشكالا مختلفة، حسب العامل التربوي، حتى تستقر آخر الأمر على صورة واحدة. فإذا استقرت هذه الخصائص وكونت شخصية الرجل أصبحت أقل مَرانة مما كانت عليه، وأقل قابلية بكثير للتغير.

وخلاصة القول أننا مضطرون للاعتراف بأن التربية ممكنة، وإن لم تثبت ذلك التجربة العلمية التي لا يمكن إجراؤها في موضوع كمثل هذا. نعرف أن التربية ممكنة لما نشاهده من عملها في كل يوم ومنذ أزمان. ونعرف أن للعمل التربوي حدا يقف عنده. ويكاد يكون الطبع البليد المتحجر حاجزا تقف عنده التربية عاجزة، فيحار المربي في اختيار وسائله التربوية، حتى إذا استفرغ كل ما عنده من حيل، أو ظن أنه فعل ذلك، تملكه اليأس، ونقطع أمله في أن يبلغ من هذا الطبع البليد شأوا.

لكن عمل المربي. بل واجب المربي، هو ألا ييأس أبدا. لأن اليأس يفقد أكبر سلاحه وعليه ألا يعرض عن هذا الطفل الذي يبدو عليه خمول فكري مهما حمله ذلك من الكد. وعليه أن يوجه عمله التربوي بذكاء، فيختار الفرص المساعدة له، يختار الوقت المناسب، والأفكار المناسبة، والأسلوب المناسب. فإذا فعل ذلك فربما يصل إلى نتيجة لم يكن يتوقعها، فكم من أطفال معتوهين رجعوا إلى رشدهم بفضل التربية المناسبة، وإن لم يفعل وأهمل طفلا، فيخاف أن يتحجر طبع الطفل فعلا، لأن الطبع ينمو دائما ويتكيف إن وجد العناية اللازمة، فإن لم يجدها وقف نموه وتصلب على شكله فلا يحيد عنه.

ثم إن هنالك سببا معقولا يدفع اليأس عن المربي. وذلك أنه لا يمكن مطلقا أن نحكم ببلادة طفل فنقضي بأنه لا يمكن التأثير فيه. ولا تكفي كل الاختبارات النفسية الكثيرة لإثبات ذلك. ومن يدري لعل هذه البلادة التي تبدو على الطفل ظاهرة

مؤقتة لا تلبث أن تزول؟ ألا نعرف في تاريخ كبار الرجال أن بعضهم كان تلميذا بليدا متأخرا؟ كان بليدا متأخرا، ثم مضى الزمن فإذا به يصبح فذا من أفذاذ الإنسانية الذين تقدموا بها. وفي تاريخ الرجال أمثلة كثيرة للمواهب التي لا تبرز إلا متأخرة، سواء في ذلك المواهب الفكرية العامة أو المواهب الفنية من رسم وموسيقى ونحت الخ ، وإذن فلا ييأس المربي أبدا، ولينوع وسائله، ويبذل قصارى جهده، وليأخذ الطفل صغيرا وليبدأ تربيته صغيرا قبل أن يرتكز في الطفل أثر المجتمع الذي قد يكون مخالفا لما تريد المدرسة.

الفصل الثاني

وسائل التربية والتعليم

1 - **المدرسة:** وظيفتها ومبادئها

أشرنا في الفصل السابق، إلى أن التربية تتحقق في الوسط الطبيعي الاجتماعي ومن هذا الوسط المدرسة.

والمدرسة جعلت لتقوم بوظيفة التربية في المجتمعات الراقية. أما في المجتمعات البدائية. فإن التربية تبقى طبيعية يحصل عليها الطفل بمعايشة ذويه، في نطاق أسرته ثم في نطاق عشيرته أو قبيلته. وكانت التربية الطبيعية في المجتمعات الأولى تقليدية محضة، بمعنى أن الجماعة لا تشعر بحاجة إلى تربية الأطفال ولا بحصول هذه التربية بواسطة المعايشة والتقليد. كما لم يكن الطفل يشعر بهذه التربية، فيحكي الأفعال والأقوال التي يراها ويستمعها، ويمتثل الأوامر والنواهي التي تصدر عن الكبار، ويتعلم الصناعة التي كانت لأبيه وهو يساعده على ممارستها. ومن خلال هذا يتكون الطفل ويحصل على مميزات قومه عندما يصير راشدا.

ولما تقدمت المجتمعات، وترقت إلى درجة من الحضارة تشعبت معها الحياة وتعقدت. ولما احتاجت هذه الحضارات إلى رجال يشغلون وظائف متنوعة كثيرة لا يتأتى للأسرة أن تكونهم من أجلها خلقت وظيفة جديدة هي وظيفة المدرسة. ونشأت المدرسة في البلاد المصرية والصينية وهي بلاد استعملت فيها الكتابة وكان فيها نظام حضاري لا بأس بتقدمه وكان الكتاب وسيلة التعليم في المدرسة من أول نشأتها.

وكانت هذه المدارس الأولى وسيلة اجتماعية لتكوين طبقة المثقفين الحاكمين الذين يقومون على إحصاء مال الدولة وتسجيل مصاريفها، وتنظيم الحكم في البلاد. أما الفلاحون والصناع، فكل ما كانوا يحصلون عليه من معرفة بصناعتهم، هو ما كانوا يتعلمونه بالتقليد.

وقد ظل دور المدرسة اجتماعيا خاصا بطبقة الحكام في مصر والصين وحضارة الشرق الأوسط. فلما كانت حضارة البلاد الاغريقية، اتخذت المدرسة وسيلة لتربية الجند الشجاع الذي يشعر بكرامة قومه فيضحي بنفسه من أجلها واتخذت المدرسة لتربية الفرد، تربية جسمه وذوقه وعقله.

ومنذ ذلك، ما فتئت المدرسة تتوسع في وظيفتها ومبادئها حتىٰ كان ما نراه اليوم من تنوع كثير في المدارس.

المدرسة إذن أسست لتكون أداة لتحقيق غاية تعليمية وتربوية لا يمكن للأسرة أن تحققها إما لأن أفراد الأسرة لا يتوفرون علىٰ المعرفة أو الوسائل المادية التي نجدها عند معلمي المدرسة، وإما لأن الأسرة، إن كانت تتوفر علىٰ هذه المعرفة وهذه الوسائل لا يمكن أن تحصر كل نشاطها لتربية طفلها الواحد أو بضعة أطفال. حصرا مستمرا طويلا.

وأيا ما كان فإن المدرسة تخلق جوا يساعد علىٰ النشاط والعمل لا يتيسر إيجاده في البيت بين أفراد الأسرة. الطفل في المدرسة يعيش مع رفاق كثيرين، ويعمل تحت سلطة معلم له في عينيه مهابة وقدرة. ولا يقدر الأب أو الأم أن يقوم مقام المعلم، فمما يعرف أن الأب مخفق في عمله أن حاول أن يكون لأبنائه معلما، لأن حبه لبنيه يجعل فيه حرصا شديدا علىٰ أن يتعلموا كل ما يقوله، وعلىٰ أن يتعلموا بسرعة. فإذا لم يحصل علىٰ ما كان يتوقعه، وأجدر به ألا يحصل، غضب وثار واتهم بنيه بالتقصير، وفي المدرسة يجد الطفل رفاقا في سنه يهتمون بما يهتم به، فيشاركهم ألعابهم ويشعر أنه قريب منهم، شبيه بهم. ومن هذا الشعور تنشأ روابط متينة بين الطفل ورفاقه ليست أقل العوامل أهمية لتحبيب المدرسة إلىٰ نفسه، وهذا الاستيناس بالرفاق يشعر الطفل بطمأنينة قد لا يشعر بها حتىٰ بين أفراد أسرته، ونحن نعلم أن الشعور بالطمأنينة ضروري لكي ينشأ الطفل نشأة طبيعية وتنمو كل قدراته نموا طبيعيا. ألا نرىٰ أن الطفل يسكت تماما إن أفردناه عن رفاقه وسألناه، فإذا كان بينهم انطلق لسانه فعبر عن كل ما يفكر فيه؟ ذلك من عمل هذا الشعور في نفسه ولأنه يحس بتجاوب عميق بينه وبين «شعب الأطفال» كما يعبر آلآن.

المدرسة إذن تقوم بوظيفة تربوية إنسانية، واجتماعية ينظر فيها إلىٰ منفعة الفرد ومصلحة المجتمع، وسنحاول حصر مبادئها فيما يلي:

1 - المدرسة تفتح عين الطفل علىٰ محيطه الطبيعي والاجتماعي، فتدرس له الجغرافية والتاريخ الطبيعي وفيهما يتعرف علىٰ قريته أو مدينته، ويعرف حدودها

ومقدار ما تشغله من فراغ في الأرض، ويتعرف على الحيوانات التي في بلده والطيور التي يراها في الأشجار، وبدراسة التاريخ الطبيعي والجغرافية يمكن للطفل أن يحدد نفسه وبلده في المكان، وتدرس له تاريخ بلاده، فيحدد نفسه وبلاده في الزمان عندما يدرس تاريخ البلاد الأخرى.

2 – المدرسة تيسر للطفل فهم الحياة التي يحياها قومه، وتيسر له أن يقدر على أسباب هذه الحياة، فهو ينشأ في وسط لا يفهم وظيفة أفراده، ولا يفهم الوسائل التي بها يحصلون على عيشهم، وإنما المدرسة هي التي تبصره في ذلك، تبصره أن للمجتمع نظاما به تستقيم الحياة، وتبصره أن من واجب كل فرد أن يعين على المحافظة على هذا النظام، وأن يحترم حقوق الغير، وأن يكسب عيشه بطريقة شريفة. كما تبصره أن هذه الأشياء التي يراها بسيطة لأنه عرفها من أول الأمر كما هي. لا تحصل عفوا، تبصره من أين تأتي هذه النقود التي يشتري بها أبوه ما يشتري، ولماذا تشتعل النار، ومن هذه الأوليات تتدرج به إلى كل ما يقدر أن يبلغ عمله مما يعرفه الناس في بلده.

3 – المدرسة تزود الطفل بـ «أدوات المعرفة» كما يعبر الأمريكيون. ويعنون بذلك القراءة والكتابة والحساب. وتعرفه كيف يستعمل هذه الأدوات، كيف يتفاهم مع الناس وكيف يفهم ما كتبه الأولون، وكيف يتعامل مع الناس معاملة صحيحة، وكيف يسعى لتنمية ما يعرفه.

4 – المدرسة تعمل على نشر الأخلاق الفاضلة، وبث العادات الحسنة وهي وسيلة للإصلاح ناجعة، لإصلاح الجماعة بإصلاح الأفراد. فهي تشعر الطفل بحاجته إلى جسم سليم وتعلمه كيف يحافظ على جسمه، وتعلمه ضرر الأخلاق القبيحة على أجسام الناس ومصالحهم وتدفعه إلى محاربتها إن وجدها.

5 – المدرسة تضع في يد الطفل الناشئ سلاحا به يكسب عيشه. تهيء له الفرص لتنمية قواه. وتوجهه إلى العمل الذي سينجح فيه. ثم تيسر له اكتساب المهنة التي وجهتها إليه.

2 – المدرسة والبيت:

نرجع إلى وظيفة المدرسة، ونتذكر أن المدرسة أسست لتقوم مقام الأسرة كما قلنا لكنها تقوم مقام الأسرة فيما لا تقدر الأسرة على القيام به، وفي ساعات معدودة في كل يوم. وإذا تأملنا أن الطفل لا يقضي في المدرسة إلا ربع يومه وأنه يقضي الثلاثة أرباع الأخرى في البيت. وتأملنا أن الطفل يكون بين ذويه منطلقا لا يخشى عقابا ولا ملاحظة كما يخشى ذلك في المدرسة. تبينا ما يمكن أن يكون للبيت في نفسه من أثر، وللأعمال التي يزاولها في البيت، والحديث الذي يسمعه. وتبينا ضالة عمل المدرسة المحدود بالزمن، المحدود بشعور التلميذ إن كانت المدرسة لم تفلح في الأخذ بقلبه. وظهرت لنا ضرورة التعاون بين المدرسة والبيت في كل شؤون الطفل، لأنه بدون هذا التعاون يبطل عمل المدرسة.

ويتعين هذا التعاون من الجانبين، على أن تكون المدرسة هي التي تفرض الاتجاه الصالح. سيما في الأوساط التي تقل فيها المعرفة.

فالمدرسة هي التي تفهم الآباء والأمهات فائدة التعليم، وضرورة استمراره. وتوجب على الأسرة أن ترسل بالأطفال إلى المدرسة دفاتر الغيبة والحضور. تستعملها لتعرف التلاميذ الغائبين أو الذين تخلفوا عن الموعد، فترسل لأسرهم مستفسرة عن سبب هذا التخلف.

والمدرسة تفهم الأسر، إن كانت لا تفهم، أهمية النظافة. وتحملها على توفير الغذاء الكافي للأطفال وتهيئ المسكن الصالح. وتعين في كل هذا بما لديها من الوسائل المادية، أو الجاه عند الحكام.

والمدرسة تسعى للتعرف بالأسر، فيزور المعلمون الأطفال في منازلهم. وتدخل هذه الزيارات في نطاق الملاحظة النفسية التي يجريها المعلم محاولا فهم أطفاله، وفهم سلوكهم والمدرسة تنظم اجتماعات للآباء والأمهات، بمناسبة الحفلات المدرسية والأعياد، أو بكيفية رتيبة، فتنظم في كل أسبوع ندوات للآباء أو للأمهات تتحدث إليهم فيها المدرسة عن وظيفة الأسرة وواجباتها، وتعرض عليهم نماذج مما أنتجه أبنائهم وبناتهم من رسوم أو أعمال يدوية.

ونلح هنا في ضرورة تشجيع الآباء والأمهات على زيارة المعلمين والاتصال بهم دائما، ولا نظن أن الآباء لا يهتمون بأمور أبنائهم وبناتهم لأننا لا نرى منهم أحدا يجيء إلى المدرسة، بل الحقيقة أنهم لا يجسرون على المجيء إليها في غالب الأحيان. فهم بهذا في حاجة إلى تربية خاصة، المراد منها تفهيمهم فائدة زيارة المدرسة والإدلاء إليها بما يعرض للطفل من مشاكل في حياته المادية أو العاطفية.

وبصفة عامة، فإن المدرسة تعمل كل ما في وسعها لتلافي ما قد يحصل من تناقض بين تعليم المدرسة وتعاليم البيت. لأن الطفل، وإن كان يثق بمعلمه ثقة لا حد لها، عرضة للمثال السيء الذي قد يجده في البيت، وهو دائما بين قوتين لا تتعادلان أبدا. فإذا حصل تناقض بين تعاليم هتين القوتين خاصة في المذهب الأخلاقي حار الطفل أولا، ثم استسلم للقوة الكبرى واصطنع للمدرسة سلوكا ترضاه. دون أن يكون مقتنعا به في قرارة نفسه.

والمثل الأعلى هو أن تبني المدرسة ويبني البيت على مثالها، فإن لم يحدث هذا ونكص البيت عن واجبه، كان كمن يبني جزءا قليلا من الوقت ويهدم في الباقي.

الواجبات المدرسية التي تنجز في البيت:

يعطي المعلم لتلاميذه في بعض الأحيان تمارين كتابية، أو أعمالا مدرسية كيفما كانت لينجزوها في بيوتهم. ولا نريد هنا أن نتحدث عن فائدة هذه الفروض وقيمتها البيداغوجية فسنعرض لذلك في فصل آخر من هذا الكتاب، وإنما نتحدث عنها هنا لأنها تنجز في البيت. ولأن أفراد الأسرة يجب أن يعرفوا، ويعرف المعلم، الظروف التي ينبغي أن تنجز فيها هذه الفروض.

كثيرا ما نسمع آباء التلاميذ يثنون على المعلم الذي يكثر من إعطاء الفروض المنزلية وينتظرون من الذي يقلل من إعطائها مزيدا من العناية بها. ويظهر أنهم يرون في هذه الفروض التي ينكب عليها الطفل ساعات أمامهم، عنوانا على جد المدرسة، واجتهاد التلميذ والمعلم. وفي مثل هؤلاء الآباء استعداد كبير لتوفير وقت أطفالهم، ومراقبتهم أثناء إنجاز الفروض المدرسية. ونرى طائفة أخرى من الآباء لا يهتمون بهذه الفروض أي اهتمام، إما لأنهم يجهلون، وإما لأن حاجات العيش لا تسمح أن يوفروا وقت أبنائهم بنفس راضية.

والمدرسة ترشد الطائفتين معا، فتفتر من حماسة الآباء الذين يستكثرون من الفروض المنزلية، وتبصرهم عاقبة الإرهاق الجسمي والعقلي الذي يحصل للطفل منها إن كانت كثيرة، وترشد الطائفة الثانية إلى ضرورة التعاون مع المدرسة، والنظر إلى مصلحة ابنهم أو ابنتهم قبل مصلحتهم الخاصة. ومن مصلحة الطفل أن ينجز هذه الفروض، وأن ينجزها في جو ملائم. فلا بأس إن تيسرت حالة الأسرة الاقتصادية أن تخصص للطفل مكتبا صغيرا يجلس إليه، وتخصص له حجرة يكون فيها بعيدا عن الأصوات العادية التي قد تلهيه أو عن ضجيج إخوته ان كان له إخوة. والذي هو أهم من هذا، أن يكتب الطفل أو يعمل أو يقرأ تحت ضوء كاف لئلا تمرض عيناه.

المكاتبات بين المدرسة والبيت:

سبق وأن أشرنا إلى وجوب مراقبة التلاميذ والبحث عن أسباب غيابهم. وذكرنا أن المدرسة تكتب إلى الأب أو الولي تستفسره في هذا الشأن. وتكون هذه المكاتبة بواسطة رسائل مطبوعة يكتب في جانب منها السؤال الذي تضعه المدرسة، ويترك منها جانب ليضع فيه الأب أو الولي الجواب مع إمضائه. وقد يكون التليمذ زائغا فيستغل جهل أبيه أو قلة مراقبته فيجيب في هذه الورقة بما يبدو له، ومن واجب المدرسة أن تتيقظ لمثل هذا وألا تتيح للطفل، وهو ضعيف النفس، مثل هذه الفرصة للتدليس. فبوسعنا أن نختار رسولا أمينا يضع الرسالة في يد أب الطفل الغائب، ويؤكد الرسالة بالكلام مخافة أن يكون الأب أميا، أو تتصور غير هذا من الوسائل ما يكفل لها أن تضبط حركات الطفل في تفاهم تام مع الأسرة. ومن الممكن أن ترسل المدرسة استدعاء للأب في أوقات فراغه وتستجوبه في شأن ابنه أو ابنته ليكون هذا التفاهم.

وقد يعين على تلافي لعب الأطفال، وتحصيل هذا التفاهم الذي تحدثنا عنه، أن ترسل المدرسة إلى الآباء برامجها اليومية ليكونوا على بينة من أوقات المدرسة فيتخذوا احتياطهم.

ومن المراسلات بين المدرسة والبيت ما يكون منه اطلاع المعلم على سلوك تلميذه في البيت. ومنها ما يقصد منه اطلاع الأسرة على سلوك الطفل في المدرسة، وعلى نتائجه الدراسية.

جمعيات الآباء:

وتكون جمعيات لآباء التلاميذ أو لأمهاتهم، يمكن للمدرسة أن تساهم في أعمالها أو تعمل على خلقها وتوجيهها إن كانت لا توجد. ويمكن لهذه الجمعيات أن تقدم للمدرسة معونة مادية ومعنوية عظيمة. فلها عادة صندوق خاص تنفق منه على مشاريعها، وتعين منه الفقير المحتاج. ولها جاه لدى الحاكم يسهل لها أن تقوم بأعمال قد تشق على المدرسة وحدها.

ومن كل هذا يظهر لنا أن المدرسة لا يمكن أن تستغني عن معونة الأسرة، وليس على المدرسة ضير في أن تطلب هذه المعونة، لأنها إذا استعانت بالبيت، فإنما تبين فهمها الواسع للتربية وللحدود التي يمكن أن يكون فيها عملها ناجعا.

ويحتم هذا التعاون أيضا طموح المدرسة لتكون عاملا له أثره في المجتمع. وإذا اتصلت بالأسرة وعرفت سبيل عيشها هان أن تسدي لأفرادها خدمات كبيرة.

وإذا تعاونت المدرسة مع البيت في تربية الطفل تربية مكتملة، وقامت بعملها الاجتماعي كانت بحق المثل الأعلى للمدرسة، معين الخير للأفراد والجماعات.

3 – المدرسة ونظامها المادي:

لا نستطيع أن نعرف كيف كانت مدارس البلاد القديمة كمصر والصين وهل كانت لها بنايات خاصة. ولا كيف كانت هذه البنايات، وإنما يرجح أن المدرسة كانت تابعة للهياكل والمعابد، وأن التعليم كان يعطى في المعبد كما حدث ذلك في البلاد الإسلامية وكما حدث في كنائس القرون الوسطى.

وأول ما نعرفه بالضبط عن النظام المادي للمدارس في القديم هو ما وقع لنا من خبر المدارس الإغريقية والرومانية ورسومها. وقد كانت هذه المدراس في بنايات فسيحة، وكان المعلم يجلس إلى منبره وأمامه أطفاله على كرسي طويل مشترك. وكان في هذه المدارس لكل طفل لوح خاص مغطى بطبقة من الشمع يكتب عليها بالمسمار أو نحوه. فإذا تقدم الأطفال في الدراسة تناولوا الكتب وهي عبارة عن مجموعة من الرق، أو كتبوا في هذه الجلود. واستعملت في البلاد الإسلامية، ولا زالت مستعملة، ألواح ذات سطوح رطبة، تطلى بالصلصال ويكتب عليها بمداد من الصوف نسميه « الصمغ ».

وقد ظلت اللوحات الشمعية الفردية، والمقاعد مستعملة في أوربا والبلاد التي تأثرت بالحضارة الإغريقية والرومانية. ولم تستعمل السبورة ولا الألواح السوداء التي نعرفها اليوم إلا في القرن الثامن عشر على ما نعتقد.

ولننظر الآن إلى المدرسة العصرية وإلى ما يقتضيه عملها من تهيئ مادي يناسب جو الدراسة.

لقد فطن أصحاب المعامل، وخاصة في أمريكا، إلى أن قدر الإنتاج وجودته يتوقفان إلى حد يلفت الأنظار، على الجو الذي يعمل فيه العامل، وفرة الهواء والنور ووجود الأصوات المزعجة أو عدمها، بل حتى اللون الذي تطلى به الجدران، فطن هؤلاء إلى أهمية هذا الجو المادي فعملوا على تحقيقه وزادوا بذلك من نشاط العمال وإنتاجهم. أما المدرسة فإن أمر بنائها وتجهيزها لا زالا موكولا إلى المهندس المعماري وهو رجل لا يعرف في الغالب شيئا عن التربية. ونعتقد أن نظام المدرسة المادي من شأن المربي يجب أن يعنى به وأن يرى فيه رأيه. بل هو شأنه وحده لا رأي لغيره فيه. أفليس التلميذ يعمل؟ أفليس في حاجة إلى جو مادي يدعو إلى النشاط؟ وما دام عمله، ونظام عمله من شأن المربي، وما دام الجو البيداغوجي والأدبي الذي يعمل فيه الطفل من شأن المربي، فإن الجو المادي في المدرسة من شأنه أيضا.

ولا يوجد في المغرب إلا مدارس قليلة سيئة البناء أو غير صحية، أما أغلبية مدارسنا فصالحة في جهازها المادي على وجه العموم، بل نجد بنايات كأحدث طراز، وأخرى تغالى فيها بانيها فنمق فيها ما نمق دون أن يراعي كل الشروط المساعدة على العمل المدرسي. والنقص يجب أن يصلح فتبنى المدارس المناسبة وتهمل التي لا تصلح.

مما يجب أن يكون في الجهاز المادي للمدرسة:

1 – أثاث مناسب للطفل أو المراهق. وقد بحث هذا الموضوع اختصاصيون فوجدوا أن الطفل ينمو من أول السنة الدراسية إلى آخرها، وتزداد قامته طولا. لذلك أوصوا باتخاذ مقاعد منفصلة، مقعد لكل طفل، ومناضد يمكن رفعها وخفضها حسب الحاجة. وبهذا وحده يمكن تلافي الضيق الذي يحصل لكثير من الأطفال إذا هم صفوا على مقاعد شبيه بعضها ببعض وعلى مقدار واحد، أو أجلسوا اثنين اثنين في مقاعد مشتركة

ونعلم أن أطفال القسم الواحد قد تتفاوت قامتهم تفاوتا كبيرا وقد استعملت هذه المقاعد التي أوصى بها الاختصاصيون في مدارس مونتسوري وكثير غيرها من المدارس الأمريكية والأوربية.

2 – إنارة مناسبة، لا مشعة تبهر العين، ولا ضئيلة تعييها. ويستحب الاختصاصيون الإنارة غير المباشرة حتى لا يصل مصدرها بالعين فيؤذيها أو يلهي الطفل عن العمل. كما يوصون باعتبار اللون واتخاذ الفاتح لطلاء جدران القسم وتلوين أوراق الدفاتر. ويعتبرون هذا اللون مهدئا يساعد على الاستمرار في العمل واحتمال الذي قد يكون منه ثقيلا.

3 – تهوية مناسبة، وإحداث النوافذ الكافية. ونشير هنا إلى وجوب ترك هذه النوافذ، نوافذ الواجهة، مفتوحة طول الدرس ما عدا في البرودة التي لا تحتمل، ووجوب تهوية القسم الدراسي عقب كل درس بفتح كل نوافذ القسم من الجهتين بضع دقائق ولا شيء أدعى لنشاط التلاميذ من تجدد الهواء في حجرة عملهم، ويبدو ذلك عندما نأمرهم باستنشاقه واقفين وبحركات منتظمة عميقة.

4 – حرارة مناسبة، فإن الحرارة المفرطة تعرقل كل عمل. لذلك كانت العطلة الصيفية بل كان من مدارس ألمانيا مؤسسات تغلق أبوابها كلما ارتفعت الحرارة إلى حد يعرفون أنه لا يعين على العمل المدرسي. وإن البرودة المفرطة تقلص أعضاء الطفل فتمنعها عن الحركة ومن ثم لا يقدر في البرد الشديد أن يقوم بأي عمل مجد. ونشير هنا إلى أن التدفئة بالخشب قد لا تكون نافعة كل النفع، لأن الدفء الذي ينبعث من المدفئة يبقى شديدا في زاوية ولا ينال الزوايا الأخرى منها إلا القليل. فيتخذ بناة المدارس في أوربا وأمريكا والبلاد الغنية طريقة التدفئة المركزية التي تضمن انتشارا صالحا للدفء. ونرجع هنا لذكر التهوية وعملها في تسوية الحرارة سيما في الصيف والأيام الحارة.

5 – وللسكون تأثير كبير على انتباه الأطفال. سيما اذا كان انصرافهم إلى الدرس انصرافا غير كلي، وهذا ما يحدث غالبا، إذ تكون أدنى حركة أو صوت أجنبي كافيا لتشتيت أفكارهم. وإذا كانت الأقسام المنفردة، وخاصة في البادية، بمعزل عن هذه الأصوات والحركات، فإن المدارس ذات الأقسام المتعددة يحدث فيها ضجيج يجب أن ينتبه إليه وأن يحبس فلا ينبغي أن يقرأ الأطفال أناشيدهم مثلا إلا بعد أن نغلق النوافذ ثم نغض من أصواتنا

كثيرا، على أن من الناس من يعتقد أن الأصوات يعتادها السمع فلا يلتفت إليها من يسمعها ولا تنقص شيئا من حدة انتباهه. بل يرون أن الصوت الوديع، أو الموسيقى اللطيفة، يكونان باعثا على العمل، ويقولون بأن من الأطفال من لا ينشط للعمل إلا في جو صاخب. وهؤلاء لا يرون أي ضرر من وقوع المدرسة في الشارع الكبير أو إزاء محطة القطار. ونشك في هذا كثيرا سيما وعمل الأطفال في مدارسنا هو في الغالب الاستماع إلى المعلم يلقي الدرس، والحديث عن هذا الدرس، فلابد إذن من أن يسمع بعض هؤلاء بعضا، بل لابد من أن لا يسمعون إلا حديثهم الخاص بالدرس حتى يمكن أن يركزوا فيه انتباههم.

6 – تنظيم التلاميذ داخل القسم بحيث يبصرون كل ما يريد المعلم أن يبصروه. فإذا أجرينا للتلاميذ تجربة في درس الأشياء لا يمكن أن يقوم بها كل فرد منهم. أو أحضرنا شيئا واحدا نريد أن يبصروه صورنا تصفيف المقاعد فجعلنا في شكل نصف دائرة يكون المعلم وسطها مثلا. وإذا دعت الحاجة بدلنا مكان مكتب المعلم. فإن لم يكن القسم مناسبا للدرس الذي نريده خرجنا بالتلاميذ إلى مكان مناسب. ومن هذا التنظيم صف التلاميذ في القسم حسب طول القامة حتى يكون طول القامة في مؤخر القسم. على ألا يكون هذا التصنيف منافيا لمصلحة التلميذ التي يعرفها المعلم. فلا ينبغي أن نضع تلميذين ضعيفين في الدراسة جنبا إلى جنب لتساويهما في الطول، ولا نضع الطفل الذي يحتاج إلى تشجيع في مؤخرة القسم وهو يعتبر عملنا هذا نقصا من حقه. ونحتال لكل هذا حتى لا يحجب بعض التلاميذ بعضا أو يحجز عنه السبورة التي ينظرون إليها.

7 – اعتبار أبصار التلاميذ عندما نكتب على السبورة، وهذه قد لا ينتبه إليها المعلم. فمن التلاميذ ضعاف البصر، فتعتبر ذلك عند تصفيفهم، ونضعهم قريبا من السبورة. ومنهم الذي في آخر القسم فلا يرى الكتابة التي على السبورة، لا لأنه ضعيف البصر ولكن لأن الكتابة صغيرة. ونعتبر أبصار التلاميذ عندما نعلق خارطة أو نحضر نموذجا محسوسا. ونختار من هذه الكبير الذي يبصره كل التلاميذ. فإذا لم نجد، ولم يُجْدِ في هذا تقريب المقاعد أو صفها على شكل نصف دائرة، طفنا بها على الأطفال حتى يروها. ومن هذا القبيل العناية بلون السبورة التي انمحى طلاءها، والتي بقي فيها من أثر

كتابة قديمة ما يمكن أن يشكل على التلاميذ. ومنه اختيار الطباشير الرطب الأبيض، واستعمال الملون منه في قصد مراعين ألا يكون لونه داكنا لا يظهر على السبورة.

8 – مما يؤخذ على المدارس التقليدية، أنها تبالغ في المطالبة باتخاذ التلميذ وضعية خاصة، وضع يديه ورجليه في مكان معين من المقعد والمنضدة، فلا يسمح للطفل بأدنى حركة، بل تعتبر ذلك منه زيغا. ونرى أن حمل التلميذ الصغير على اتخاذ وضع خاص عمل لا بأس به ما دام موافقا للقواعد الصحية بشرط ألا يبالغ في هذا إلى حد غير معقول. فمن الأطفال حركيون لا يتاح لهم التفكير، أو العمل الذهني كيفما كان، إلا إذا تحركوا. أما التلاميذ الكبار فنرى أن من تضييع الوقت بل ربما من تضييع الفائدة، حملهم على مثل هذه الوضعية داخل القسم ومنعهم من الحركة التي يظهر ألا نفع منها، فمنهم من اعتاد أن يضع رأسه بين يديه عند التفكير، ومنهم من لا يقوم بعمل فكري مجد إلا إذا لعب بأصابعه أو حرك رجله على أن تكون هذه الحرية التي نعتبرها ضرورية لانطلاق الطفل، في حدود معقولة تتناسب والعمل الجدي الذي ينجز في المدرسة. ونتحدث هنا عن تنظيم التلاميذ أثناء الدخول إلى القسم والخروج منه. فمن المعلمين من يحمل التلاميذ على الدخول في صفوف مستقيمة وبحركات متزنة، والخروج في نظام مماثل، ونعتبر هذا النظام أثناء الدخول صالحا لأنه يجمع أفكار التلاميذ ويكون بمثابة مقدمة لعمل جد ينتظرهم، وصالحا أثناء الخروج لأن فيه منعا لما يحصل من ضجيج قد يتنافى وحرمة المعلم والمدرسة. وقد يكون هذ الرأي غير صالح في المدارس التي تتخذ نظام التعليم الحر وفي المدارس الحية، لكنه بمدارسنا أخلق أن يناسب إن لم يبالغ فيه حتى يصير كالتدريبات العسكرية الجافة.

9 – اعتبار سن التلاميذ، وقوة أجسامهم فيما يطلب إليهم من عمل تستعمل فيه هذه القوة، سواء كان هذا العمل لمصلحة التلاميذ الخاصة، أو كان يقصد منه شرح الدرس إن كان شرحه متوقفا على عمل يدوي. ومن هذا أن تخصص للأطفال الصغار أقسام في الطابق الأول، إن كانوا لا يقدرون على صعود السلم أو يخاف أن يتعبوا كثيرا إذا تسلقوا مرات في كل يوم.

10 – العناية بألعاب الأطفال وقت الاستراحة، والحراسة اليقظة عليهم لئلا يحدث ما لا تحمد عقباه. بشرط ألا يؤول أمر هذه الحراسة إلى مراقبة شديدة قاسية تعرقل

نشاط الطفل وتحد من انبعاثه الحي. لأن هذه المراقبة القاسية تبغض للتميذ حارسه الذي يمنعه من أكثر أنواع النشاط قربا من قلبه، ألا وهو اللعب.

المدرسة والأسباب الصحية:

بما أن العقل السليم في الجسم السليم كما تقول الحكمة العتيقة، فإن عمل المدرسة لا يمكن إلا إذا توفرت المدرسة على وسائل للمحافظة على صحة أجسام التلاميذ. ثم لا يمكن عملها إلا إذا كانت عاملا فعالا ينشر في المجتمع فهم الأسباب التي تحافظ على صحة الجسم.

وعندما نتحدث عن الأسباب الصحية فإننا لا نقصد وسائل العلاج المعروفة فقط بل نقصد الاحتياط من كل الأمراض. وقال العامة: « الوقاية أفضل من العلاج». وليس هذا بالأمر السهل خاصة فيما يتعلق بالأطفال. إذ أجسامهم لا زالت في طريق التكوين، فهي ضعيفة البنيان، سرعان ما يصيبها العطب رغم ما يبدو من متانتها. ويوشك أن يكون للمرض الخفيف الذي يصيب الطفل نتائج ثقيلة وبعيدة المدى.

النظافة:

وتبدأ هذه الوقاية من التمسك بالنظافة في المدرسة، وحث التلاميذ، بل وإرغامهم عليها ولا أسهل من أن يقف المعلم صباحا في باب قسمه يستعرض أطفاله، فإن بدا على أحدهم أنه لم يغسل وجهه وأطرافه، أرسله إلى الماء. فإذا تكرر منه هذا ورأى الأطفال أنه الجد اعتادوا تنظيف أجسامهم. وأصعب من هذا العمل أن يصل المعلم إلى إقناع الآباء، وخصوصا في الأحياء والقرى الفقيرة، بتنظيف ثياب أبنائهم. لكن واجب المدرسة هو ألا تتساهل في أمر النظافة. وكيف تتساهل وهناك الأمراض المعدية التي تحملها الأوساخ في الثياب. فإذا وجد أب لا يفهم واجبه فلا تتردد المدرسة في تهديده وتعزيره. فإن كان لا يقتنع وخافت المدرسة أن يكون الطفل الوسخ عاملا يحمل العدوى فلا تتردد في طرده، ونشير هنا إلى العناية بالأظافر والشعر والأسنان ففي طياتها تكمن المكروبات التي يخشى منها.

والمعلم اللبيب يستطيع أن يخصص وقتا، ولو قصيرا، أثناء درس الأخلاق أو التربية الوطنية مثلا، لينظر الأظافر والشعر، ويمكنه أن ينظم مسابقة بين أطفاله ليرى من أنظفهم جسما ومن جاء إلى المدرسة ممشوطا شعره مقصوصة أظافره. والغرض من العناية وهذه المسابقة أن يتخذ الأطفال النظافة عادة. وكل الوسائل المجدية لا تستهينها للوصول لهذا الغرض: التشجيع، والعقاب، والمنافسة، ومن السهل أن نفهم أن المحافظة على النظافة ليس بالأمر اليسير. فإذا عرفنا صعوبة الغسل بالماء البارد في الصباحات الباردة مثلا، تبين لنا مقدار ما ينبغي أن نبذله من جهود للوصول إلى بث عادة النظافة في الأطفال، وضرورة المثابرة على مثل هذه الجهود.

ومن عادات النظافة التي ينبغي أن تكون في التلاميذ. تنظيفهم لمنضداتهم في كل مرة وإزالة ما يقع عليه من غبار. وتنظيف محفظاتهم وأدواتهم المدرسية. والمحافظة على أيديهم أن تتلوث داخل القسم أو خارجه. وإمساك دفاترهم وكتبهم نظيفة، حتى غلافاتها. وليحتفظ المعلم من أن تتمكن في أطفاله الصغار عادة محو السبورات الصغيرة باليد أو محوها بطرف ثوبه أو بمنديل يبصق فيه.

الوقاية:

وتتكفل دروس الأخلاق الوطنية بتبصير التلاميذ بوجوب المحافظة على النظافة خارج القسم، وألا يرموا قصاصات الورق أو الأوساخ أيا ما كانت أو يبصقوا إلا في الأماكن المعدة لذلك. وتعطيهم المدرسة خير مثال إن هي أحدثت في الأقسام وفي الساحة أواني ومباصق.

ومن أسباب الوقاية، تسخين أقسام الدراسة في الأيام الباردة، ومنع الأطفال من الخروج فجأة من القسم الساخن إلى الساحة الباردة. ومنها تهوية القسم كما سبق أن شرحنا ومراعاة ألا يحدث في القسم مجرى الهواء مدة تزيد على دقائق قليلة.

التربية البدنية:

وقد وضعت حصص التربية البدنية لتكون ساعات يستريح فيها الذهن ويعمل فيها الجسم. فليستعملها المعلم استعمالا حسنا، دون أن يجهد الطفل أو يحمله فوق ما يطيق وليعرف من تلاميذه الضعيف الذي لا يقوىٰ علىٰ بعض الحركة، فلا يحمله علىٰ ما يحمل عليه الآخرين. وليعرف المريض الذي لا تنفعه الرياضة فيجنبه إياها. وليعرف المعلم أن الأطفال بحاجة إلىٰ الشمس كما هم بحاجة إلىٰ الحركة، فليعرضهم لأشعتها، في قصد، أثناء الألعاب الرياضية. وليجر دروسه مع صغار التلاميذ في الساحة كلما سمحت بذلك الحالة الجوية ولم يكن مزعجا لنظام المدرسة.

المطعم المدرسي:

وفي أكثر المدارس مطاعم يتغذىٰ فيها الأطفال ويفطرون، فمن واجب المدرسة ألا تهتم بكمية الغذاء الذي تقدمه للطفل فقط، بل من واجبها أن تهتم بقيمته الغذائية والصحية، فتختار للأطفال المواد الصالحة وتنوعها من يوم ليوم. وتسهر علىٰ طهيها في أواني نظيفة صحية. وتقدم للأطفال غذاءهم وتعلمهم نظام الأكل وكيف يمضغون مضغا جيدا.

الفحص الطبي:

يزور المدرسة من آن لآخر الطبيب المدرسي الذي يفحص التلاميذ، فيلقحهم ليقيهم الأمراض، أو يعالجهم بالعلاج المناسب إذا مرضوا. ويستطيع المعلم أن يساعد كثيرا الطبيب في عمله. وذلك لأنه يعرف تلاميذه أكثر مما يعرفهم الطبيب، فيستطيع أن يذكر ما يلاحظه من أعراض غير عادية، أو يبدي ملاحظاته حول سلوك أطفاله. بل من واجبه أن يعلم طبيب المدارس كلما تخوف علىٰ تلميذ من تلاميذه. وفي بعض الأحيان، لا يكون المعلم مشيرا فحسب، بل يطلب إليه أن يقوم مقام الممرض. وذلك في القرىٰ النائية، أو حتىٰ في المدن عندما يكون العلاج مرة أو مرات في اليوم الواحد كعلاج أمراض العين مثلا.

اشتراك الأطفال في الأعمال الصحية:

ومن أنجع الوسائل التي تعمل على تعويد الأطفال النظافة، إنشاء جمعيات داخل كل قسم، خصوصا بين الأطفال الكبار، أو جمعيات تشمل تلاميذ المدرسة كلهم، ووظيفة أعضاء هذه الجمعية مراقبة قواعد النظافة والأسباب الصحية العامة، ويكون في كل قسم عريف ينتخبه التلاميذ لمدة معينة، ويكون في المدرسة عرفاء منتخبون، ولكل هؤلاء وظيفة، فواحد يراجع مقاعد القسم والسبورة والمحابر ليتأكد من نظافتها جميعا. والآخرون يقومون على تنظيف الساحة وجمع أوراق الأشجار التي تسقط، وغير هذا كثير من الأعمال التي يستطيع الأطفال أن يقوموا بها ويستفيدوا من هذا القيام، وهم خير معين للمعلم في شؤون النظافة والصحة ما كان المكلفون منهم بهذه الشؤون مثالا صالحا للتلميذ النظيف المتيقظ.

4 – المعلم:

كنا نتحدث في الصفحات السابقة عن المدرسة، وعمل المدرسة، وأثر المدرسة وليست المدرسة معملا أو مجموعة من آلات تقوم بوظيفة ما معينة. وإنما يحدد المدرسة ويعطيها معناها الذي به استحقت ما توصف به من مدح أو ذم شخص المعلم. بل ليست المدرسة في الحقيقة إلا المعلم.

وصفة معلم صفة شريفة سموا بها أشرف فلاسفة الإغريق، وتغنى بمجد المعلم من نعرفهم من الشعراء. فبم يصبح الإنسان معلما وكيف؟ كيف يستقيم الفرد العادي معلما له قدسية وبيده مفاتيح الخير في الأمة؟

صفات المعلم:

والعمل الجليل الذي ينتظر المعلم، يتطلب صفات خاصة لابد منها للسيطرة على التلاميذ وتوجيههم.

الاستعداد الفطري:

وأول هذه الصفات الاستعداد الفطري لمهنة التعليم، فإن كان للصفات الأخرى أهمية فإن هذا الاستعداد يعطي للمرشح للمهنة طاقة لا تقف أمامها العراقيل، وإقبالا على عمله لا يعادله شيء. وهذا الإقبال على المهنة في ضمنه محبة الأطفال، وهاتان الخصلتان تساعدانه على تحمل كل المشاق في سبيل مصلحة أطفاله. والمعلم يقضي ست ساعات في اليوم أمام جمهور من التلاميذ خمسين أو ستين أو دون ذلك أو أكثر منه، ومن بين هذا الجمهور الطفل الذي لا ينتبه، والطفل المريض، والكثير الحركة. والمعلم لابد أن يراعي كل هؤلاء ولابد أن يصبر ويتعلم كيف يوقظ اهتمامهم، فمهنته تطلب إليه أن يخلق في كل لحظة، وأن يجدد وسائله وأساليبه، ويصطنع لكل مناسبة موقفا جديدا مناسبا. وتحقيق كل هذا لا تضمنه، الطرق العامة ولا العلم الواسع ولا حتى الإرادة والإخلاص، فلابد من الاستعداد الفطري. وهذا الاستعداد الفطري لا يمكن أن يفيد شيئا إلا إذا كان معه غير قليل من الذكاء، لأن المعلم محتاج إلى إعادة النظر في علومه ليسويها على قياس فهم أطفاله، محتاج إلى تكييف تفكيره ومنطقه ليفهموا عنه. وبما أنه مسؤول عن نمو هؤلاء الأطفال، وعن تربيتهم الروحية والأخلاقية فهو محتاج إلى اختراع الكلمات التي تؤثر، واستغلال الفرص «ليطرق الحديد ساخنا» وهو محتاج أيضا إلى فهم المناهج والخروج منها بالصالح الضروري. ولا يقدر على هذا إلا إذا كان له حظ كبير من الذكاء.

والمعلم المستعد لمهنته استعدادا فطريا، الذكي الذي يحب الأطفال، هو الذي يخلق الحياة في قسمه، ويجد الطريق إلى قلوب أطفاله، وهو الذي يجد الحل سريعا عندما يقع أو يوقعه التلاميذ في مأزق، لا يتلعثم ولا يتردد، ويعرف إذا فهمه التلاميذ، فإذا لم يفهموا حور من طريقته بحيث يفهمون. وهو الذي يعرف أطفاله ويفهم معنى كل حركة تصدر منهم.

وبصفة عامة فالمعلم الموهوب وحده هو الذي يقوم برسالته قياما كاملا، ويترك طابعه في عقول أطفاله حتى يروا فيه المثل الأعلى طيلة حياتهم.

لكن هذا الاستعداد الفطري قليل، لا يتوفر في كل المرشحين لمهنة التعليم. فهل يعتبر هؤلاء أنفسهم في طريق الإخفاق التام؟

إذا كانت الصفة الأولى في المعلم الموهوب حبه لمهنته وحبه للأطفال فإن في استطاعة كل ذي عاطفة أن يحب الأطفال وأن يتعلم كيف يتفانى في خدمتهم. فإذا أحب الأطفال وعرف كيف يجعل عمله في المدرسة منتجا، كان خليقا أن يحب مهنته. وكلنا يعرف مقدار الطمأنينة التي يشعر بها المرء بعد أن يؤدي واجباته كاملة. ومتى أحب أحد مهنته سهل عليه ما كان يستصعبه، وأحس في نفسه انبساطا لعمله وارتياحا وشوقا. ومتى أحب أحد مهنته سعى في تكميلها والبلوغ بها مبلغا حسنا.

على أن الهبة التربوية لا تكفي وحدها في مهنة التعليم. وإذا كان الموهوب ذكيا وكان رقيق القلب، حاضر البديهة، ذا شخصية جذابة ولم تتوفر لديه المعرفة الكافية فإنه لا يصلح لمهنة التعليم. كما لا تغني هذه الهبة عن الاطلاع على طرق التعليم ومعالجة مشاكل الطفولة، ولا تقوم مقام الاستعداد الجسمي والقيمة الخلقية.

الصفات الجسمية:

إن المعلم يقف أمام التلاميذ، ويتحدث إليهم، ويقوم بحركات وأعمال ضرورية في مهنته فهذه الأعمال لا ينجزها كاملة إلا إذا كان في جسمه سليما. والمعلم يريد أن ينتبه تلاميذه إلى ما يقال أو يفعل في القسم، فإذا كان في جسمه عيب دعا ذلك الأطفال، وهم في هذه السن لا يعرفون الشفقة إلى الوقوف على هذه العيوب وتشهيرها أو التهكم بها. وهذا بالطبع يضيع على المعلم كل إمكانيات العمل معهم.

المعلم يراقب تلاميذه في القسم، ويلاحظ أعمالهم، وينظر في الدفاتر ليصححها وإلى السبورة ليكتب عليها. ولا يستطيع هذا إذا كان ضعيف البصر. والمعلم الأصم عاجز عن العمل مع الأطفال، بل هو عاجز عن فهمهم أو تفهيمهم تماما، ومن الدروس، بل جلها، ما يكون على شكل محاورة بين المعلم والتلميذ، فإذا لم يسمع المعلم، بطل الدرس كله، ولا تجدي كل المحاولات للتفاهم، بالكتابة مثلا، أي شيء، بل تشجع هذه المحاولات الأطفال على التمرد والتهكم. ومثل هذا ما إذا كان المعلم تمتاما، فإن كلمات التمتام كثيرا ما تضحك الكبار، فكيف بالأطفال الذين يتأثرون سريعا وسريعا يضحكون؟!

إذن فلابد من سلامة الحواس الخمس عند المعلم، إذ هي أداة يحتاج إليها في كل لحظة. على أن النقص الخفيف في بعض هذه الحواس قد تغطيه الصفات الأخرى البارزة في المعلم. وكم نعرف من معلم نحيف الجسم ضاويا، أو به بعض الصمم أو لثغة كاملة وهو ناجح يسيطر على أطفاله وينفعهم. وآخرين يتمتعون بصحة جيدة، وبكل حواسهم كاملة وهو فاشلون. وهذا يبين لنا أن شخصية المعلم ليست الشخصية الجسمية فقط، بل تكونها مجموعة من الصفات. أو بعبارة أخرى ليس الجسم القوي السليم كفيلا بنجاح المعلم.

والصفة الجسمية الضرورية التي لا غنى عنها هي اتزان الأعصاب، وتحمل التعب. لأن عمل المعلم متعب جدا ومرهق سيما إذا كان مبتدئا لما يتعلم كيف يقتصد في حركاته وكيف يقتصد في كلامه. والمعلم الذي يستحق هذا الاسم لا يقضي يومه جالسا على كرسيه، لأن في جلوسه على الكرسي استهانة بالعمل الذي ينتظر منه، بل يراقب أطفاله من قريب، ويتحرك في القسم بين الصفوف ليشعر التلاميذ أنه حاضر قريب. أو ينتقل إلى مؤخرة القسم لينظر كما ينظر التلاميذ إلى الخارطة التي علقها أمامهم أو إلى السبورة التي عرض عليها مشكلة من المشاكل، كأنه قائد جيش يدفع جنوده للهجوم. والمعلم في القسم يتحدث حتى لَيُبَحَّ. وفي كل هذا تعب شديد لا يتحمله الضعيف. وأشد هولا من هذا التعب الجسمي التعب الفكري، لأن كل أعمال المعلم تتعب الفكر وتوتر الأعصاب، فتوشك الأعصاب المتوترة أن تنهار إذا كان الجهاز العصبي ضعيفا. أيمكن أن نتصور عملا أشد على الأعصاب من إلقاء درس أمام الصغار؟ إذا لاحظنا المعلم أثناء قيامه بعمله وجدنا أنه منتبه دائما شديد الانتباه، منتبه إلى أطفاله كل منهم على حدة، منتبه إلى عمله وتسلسله، وأنه في محاولة دائمة لتذكر مادته واستحضارها وليس تغني ورقة التحضير عن هذا التذكر شيئا، وأنه يفكر في أحسن إجابة يعطيها لتلاميذه إذا سألوا، ويفكر في أحسن سلوك يتخذه مع تلميذ يريد أن يشجعه أو يعاقبه، ويفكر في «اختراع» جديد يرجع به أذهان أطفاله الطائشة، أو يوقظ من حماسهم. ووجدنا المعلم عرضة للعب أطفاله أو عبثهم فيما بينهم، عرضة لبلادة بعضهم، أو سوء فهمهم. كل هذا وهو صابر يكتم عنته ويكظم غيظه، لأن واجبه أن يكتم ويكون رزينا.

كل هذا مجموعا يقنعنا بحاجة المعلم إلى جهاز عصبي متين، فبدون الأعصاب المتينة يغلب على أمره، أو ينفجر غيظا، في كل مرة وينفر منه التلاميذ ويشعرون بضعفه. ومتى شعروا بضعفه خرج زمامهم من بين يديه، وأفضل لمثل هذا أن يبتعد عن التعليم. وكل هذا يقنعنا بحاجة المعلم إلى جسم قوي سليم، وحاجته إلى المحافظة على جسمه بمعالجة أنواع الرياضة، والفزع إلى الطبيب كلما كانت ظاهرة يرتاب منها.

مظهر المعلم:

وإذا كانت الصحة الجسمية ضرورية للمعلم لأنه بدونها لا يقدر على القيام بعمله، فإن مظهره شرط أساسي لينال احترام أطفاله ويفرض نفسه عليهم. من واجبه العناية بثيابه، ينظفها، ويختار منها ما يناسب مقامه. ومن حسن الاختيار أن يقتصد في الإنفاق عليها فلا يلبس اللباس الثمين الذي قد يفسده في يوم واحد. ومن حسن الاختيار أيضا ألا يلبس الثياب الكثيرة الألوان لأنها تجلب الأنظار، ولا الألبسة المتجددة لأنها قد تتنافى مع الوقار الذي يجب أن يتحلى به. وبصفة عامة، يكون لباسه حسنا ذا شكل معروف، لا يلفت إليه من رثاثة ولا من غرابة. فإن لم يفعل المعلم فإن تلاميذه يتخذونه أضحوكة ولو خلف ظهره، وهذا لا يساعده في شيء على عمله.

ويهمنا هنا أن نشير إلى أهمية المعلم في القسم وخارجه وإلى وجوب الانتباه إليها. لأن التلاميذ ينتبهون إلى هذه الحركات ويحلو لهم أن يقلدوه فيما بينهم. وما ذاك إلا لأنهم يعيبونها عليه. ومن المعلمين من لا يملك أن يأتي حركة خاصة ويكررها كثيرا، ومنهم من يكرر الكلمة أو العبارة حتى تعرف عنه، ولا يغفل الأطفال عن هذا، بل يصوغون منه لقبا يطلقونه على معلمهم. ولتلافي ما يحدث من مثل هذا، ندعو المعلم إلى أن يراقب حركاته وأقواله، وأن يتوخى الأناقة في كل منها، على ألا يغالي ويتصنع. وإذا حدث أن لقب التلاميذ معلمهم، وقد يحدث هذا حتى للمعلم المتيقظ، فليعرف المعلم هذا اللقب، وليخبر أطفاله بأنه يعرفه، ثم ليجعله فرصة لدرس أخلاقي جدي. فإن كان هذا اللقب خفيفا لا يتأذى منه فليعرف المعلم كيف يضحك منه مع تلاميذه.

وقد يكون من المعلمات من تنكر مظهرها الكثرة ما تهمله وهذا عيب، خصوصا في مدارس

البنات. لأن التلميذات يحببن أن يقتدين بمعلمتهن ويسوءهن أن تهمل مظهرها، أو من تتخذ زينتها قبل أن تحضر إلى المدرسة وتكثر من ذلك، وهذا عيب أيضا، وربما يكون منافيا للمبادئ الأخلاقية والإسلامية.

صفاته العقلية:

تحدثنا، عرضا، فيما سبق عن ذكاء المعلم، ونعود إليه هنا لنقول بأنه من آكد صفات المعلم وأهمها. إذ بدونه لا يقدر على اتخاذ العلم وتكييفه لتلاميذه. وإذا لم يستطع تحضير هذا العلم وتبليغه فليس له أي عمل آخر في المدرسة. وقد يصل المعلم إلى إنساء عيبه الجسمي والتغطية على نقص استعداده الفطري بعمل إرادته، لكنه لن يعوض الذكاء بشيء، لأن الذكاء، آخر الأمر، هو الشخصية.

ومن صفات المعلم العقلية الاطلاع الواسع الذكي. ولا نقصد أن يكون المعلم خبيرا بكل شيء، عالما لا يحد عمله. ولكن نريد أن يعرف كل ما يتعلق بمهنته، أن يتقن مادته ويكلها بالأفكار الجديدة. نريد ألا يتلعثم أمام تلاميذه، أو يقف حائرا كلما ألقوا عليه سؤالا من اليسير أن يفهموا صحة الجواب عنه. نعم يحدث أحيانا أن يكون السؤال عميقا، أو ينسى المعلم الجواب الصحيح، وإذ ذاك تحتم الأمانة العلمية أن يرجع المعلم إلى الكتاب، ولعل في هذا درسا يفيد التلاميذ ولعل في هذا تربية لهم إذا عرفوا أن علم الأستاذ محدود، وأن من وراء علمه علما واسعا يوجد في الكتب.

وذكاء المعلم واطلاعه يجنبانه هذه المواقف الحرجة التي يفقد فيها مقامه إن لم يحسن الخروج منها. كما يجنبانه احتقار التلاميذ متى أدركوا أنه فارغ لاشيء معه. ويشعرون بذلك إذا رأوا المعلم يرجع إلى ورقة تحضيره بدون انقطاع، أو يحملها في يده طول الدرس، والتلاميذ لا يفسرون تعلق المعلم المستمر بورقة التحضير إلا تفسيرا واحدا، وهو أن معلمهم عاجز لا يقدر على شيء إن أخطأته الورقة. أما إذا حضر المعلم درسه تحضيرا حقيقيا، ولم يبق إلا المرات القليلة التي ينسى فيها فيرجع إلى الورقة، وأما إذا عرف كيف يرجع إلى هذه الورقة دون أن يظهر قلقا أو اضطرابا، فإن التلاميذ لا يتهمونه بهذا العجز.

والنقص في المادة أو القصور العام غالبا ما يكون سببا للمشاجرات بين المعلم وتلاميذه. فالتلاميذ يشعرون بقصور المعلم وتذهب من نفوسهم سطوته فيشاغبون طويلا ولا ينتهون.

وويل للمعلم إن حاول أن يضغط عليهم، فذلك هو الفشل النهائي.

طبع المعلم وعاطفته:

إن من صفات قلب المعلم الرحمة الإنسانية والعطف على الأطفال، إذا كانت هذه الرحمة وكان هذا العطف، لا يحولان دون قيام التلاميذ بالواجب. فبعطفه هذا ورحمته يجد تجاوبا في قلوب أطفاله فيخلصون له ويحبونه. وبعطفه عليهم وفهمه لمشاكلهم يهيئ الطريق ليثقوا به ثقة كاملة ويفضوا إليه بكمائن نفوسهم. وبعطفه ورحمته يهيئ الجو العاطفي الذي يدفع التلاميذ إلى التعاطف فيما بينهم، ويدفعهم لتجنب كل ما من شأنه أن يستاء منه المعلم، وهو بهما يملأ جوع الأطفال للحنان والفهم. ويعلم علماء النفس ونعلم أن سلوك الطفل في صغره وحين يكبر رهين بالمعاملة التي وجدها في البيت والمدرسة.

وكما نرغب في أن يكون للمعلم تحمل وصبر، ومعرفة واسعة متينة، فكذلك نرغب في أن يكون له طبع متين. طبع لا يهين كلما اشتد الموقف. طبع لا يترك الغضب يستولي على المعلم فيصيح أو يلعن، ويحتنق وجهه وتكثر حركاته. أو يهدد تهديدا مستمرا. لأن المعلم إذا غضب ورأى ذلك التلاميذ منه هان عليهم أمره، وأيقنوا أن الحَكَم العتيد الذي يرجعون إليه في شؤونهم أصبح خصما، وأن معلمهم إنما هو إنسان ضعيف لا يصمد للحوادث. وهذا الشعور يوئسهم من المعلم، ويذهب عن المعلم كل المجد الذي كانوا يعتقدونه عنده. هذا وإن التمسك بالرزانة صعب في مهنة التعليم، فكثرة أعمال المعلم وتنوعها، وحرصه على أن تنجز هذه الأعمال كما يجب أن تنجز، تشجعه على التسلط المطلق على التلاميذ. فيريد أن يفعلوا إذا أمر، وينتهوا إذا أمر. وإذا اعتاد ذلك، وترك الحيطة من هذا الاتجاه، أوشك أن يغضب للتافه البسيط من الأمور.

وكثيرا ما يكون الغضب علامة على نقص في المعلم يخاف أن يفضح فهو يظن كل حركة يقومون بها غمزا فيه، وما في الغضب علاج لمثل هذا، بل به يزيد نقصا على نقص.

أما إذا كان المعلم يملك نفسه، ويعرف الاحتفاظ بالهدوء أمام الأطفال، لا تزعزعه حركاتهم العصبية، ولا ينفعل بسهولة، فإن التلاميذ يقدرونه جدا. ويكون هدوءه عاملا معديا لا يلبث أن يعمهم.

والرزانة والثبات ليس منهما التسامح والتخاذل. لأن هذين عنوان للطبع الضعيف. ولا يظن هذا المعلم الذي يتساهل مع تلاميذه، ويسمح للواحد منهم إذا هفا، لا يظن هذا المعلم أنه بعمله يتحبب إلى الأطفال وينال عطفهم، بل هم يعتبرون تساهله حقا لهم ينالونه من طبعه الضعيف. فإذا أراد المعلم أن يبرهن للتلاميذ عن مضاء عزيمته، وأنه مجد في أفكاره ونواياه، لا يرتد عن غاية يريدها، فليكن مثالا للوفاء بالوعد، وتنفيد العقوبات. والتلاميذ بطبعهم يثقون جدا بالمعلم الذي يضع قانونا في فصله ثم لا يحيد عنه أبدا، لأنهم يعتبرون هذا الاستمرار ويطمئنون إلى وجود نتيجة محتومة لأعمالهم يعرفونها. وهم يتقبلون بصدر رحب ما يجب عليهم من العقوبات إذا كانت معقولة وطبقها المعلم في هدوء كامل. يتقبلونها إذا عرفوا أنها النتيجة لمعلمهم ولا يثورون.

العدل بين التلاميذ:

ومن كمال طبع المعلم، بل من أهم صفاته، أن يكون عادلا ويمكن أن يكون عادلا بوسيلة واحدة، هي أن يملك نفسه ملكا تاما. أن يملك نفسه عند الغضب، ويملكها أن تتحيز لطفل بعينه. ولا شيء أكره للأطفال من التحيز. فهم يرون فيه بخسا لحقوقهم. ويدفعهم إلى إبغاض التلميذ أو التلاميذ الذين يمتازون بمعاملة خاصة، وواضح ما في هذا البغض من شر يخاف منه. وقد يتحمل التلاميذ عسف المعلم الجبار الذي يشتد في العقوبة ويظلم كل التلاميذ، لكنهم لا يتحملون المعلم الذي يختار من بينهم أفرادا يخصهم بالإحسان ويعفو عن سيئاتهم. وليخش المعلم من أن يندفع مع العاطفة فيخص بصداقته طفلا ذكيا، وليفكر دائما في أنه إن أقدم على مثل هذا العمل، فإنما يسيئ إلى الطفل ويعرضه لحسد رفاقه وعداوتهم، ويسيئ إلى التلاميذ جميعا لأنهم ينزعون من المعلم ثقتهم ويندفعون مع العواطف السيئة.

والمعلم العادل يطبق قانونه على كل التلاميذ، بحيث يستطيعون أن يطمئنوا إلى أن قيم اليوم ستبقى صالحة غدا، وأن العقوبات تنال كل من أحدث الذنب الذي يناسبه.

وليس العدل عدلا في الأعمال الظاهرة كالعقاب والثواب فقط، لكن العدل يشمل

المساواة حتىٰ في العاطفة الخفية. والتلاميذ ببصيرتهم، أقدر خلق الله علىٰ معرفة ما يجري في قلب المعلم من محبة أو بغض، من تفاؤل أو يأس. ويوشك التلميذ المتأخر الذي يعرف من معلمه هذا اليأس في جانبه أن يقف عن العمل نهائيا يائسا من نفسه. ومن حق هذا علىٰ المعلم ألا يظهر له ولا يضمر إحساسا تكون عاقبته كما قلنا. سيما وليس المعلم خبيرا بصيرا إلىٰ حد معرفة الحدود التي تقف عندها إمكانيات تلاميذه بالضبط.

هذا وننزه المعلم عن التحيز لبعض تلاميذه نظرا لمكانة ذويهم الاجتماعية، أو نظرا لقرابتهم في النسب والمذهب، أو نظرا لما يناله من منفعة مادية. وننزهه عن أن يمتهن من التلاميذ من لا يتمسك بواحد من هذه الأسباب ويجور عليه.

نفاذ بصيرة المعلم ودقة حسه:

وإن معاشرة المعلم لتلاميذه وواجباته نحوهم، تحتم عليه أن يكون نافذ الرأي في نفسية أطفاله. يعرف كيف يخاطب كلا منهم بما يفهم. ويعرف كيف يأخذهم من حيث يكون أخذه متينا مستمرا. والتلاميذ في حاجة إلىٰ الحركة والنشاط. وواجب المعلم أن يكون من المهارة بحيث يستغل هذه الحركة ويجعل التلاميذ يصرفون نشاطهم عن طواعية وفقا لمصلحة الدراسة. وإذا كان المعلم نافذ الرأي في نفسية أطفاله أمكنه أن يعرف ما يحبه كل منهم وما يكرهه. وأن يعرف الذي يؤثر فيهم. وأمكنه أن يتنبأ بانفعالاتهم ويستعجلها، ويوجه مجهوداتهم التي تتفاوت إلىٰ غاية واحدة. وأصعب من ذلك علىٰ المعلم الغر أن يخلق الجو النفساني والعاطفي الذي ينطلق فيه لسان الطفل الخجول، ويهدأ فيه العصبي، ويتعود فيه المخنث سبل التعلم الجدية. ومن المهم في القسم أن يعرف المعلم جهد كل واحد من تلاميذه فلا يكلفه فوق جهده، وأن يدرك الوقت الذي يطول فيه الدرس، أو يصعب، ويتدارك التلاميذ قبل أن يلحقهم الملل.

والحذق في ملاحظة النفس والطبائع ضروري للمعلم، لأنه يعمل وسط جماعة من الأطفال دقيقي الحس جدا، يتألمون من الكلمة النابية أو التي يعتبرونها نابية، ويتألمون من النظرة ولهجة الخطاب. وقد يختلف وزن

العقوبات في نظرهم، وإن كانت متشابهة تماما. وتزيد حساسيتهم في تهويلها حتى يتيقنوا أن المعلم ظلمهم. وقد سبق أن ذكرنا ما في ذلك من ضرر على التلاميذ والمعلم والعلاقة فيما بينهم. ومن هذا يظهر أن العدل المجرد لا يكفي ليعتبر التلاميذ المعلم عادلا. بل لابد في تطبيقه من حس دقيق وفهم لنفوس الأطفال. وهذا الحس الدقيق عند المعلم به يدرك اللحظة التي يجب أن تقف فيها سلطته، والحد الذي يمكن أن تبلغه. فإن لم يكن دقيق الحس تعرض لاصطدامات قد تؤدي بكثير من مكانته. وأثناء عمل المعلم في القسم، يحدث أن يحتاج إلى القيام بعمل قد لا يبقى معه النظام، فإن كان ماهرا اختار القيام بالعمل أو اختار تركه حسب النتيجة التي ينتظرها. وذلك كأن يكتب على السبورة ويولي ظهره للتلاميذ، أو يوزع صورا صغيرة يتداولونها فيما بينهم.

ولابد من دقة الحس في معرفة الوسائل التي تضمن بقاء الاحترام في القسم، ومن التلاميذ من يحلو لهم أن يعاكسوا المعلم، وإذا عرف هؤلاء وأمسك بزمامهم. ونعني بطرق نفسية لا بطرق العنف، هان عليه أن يستحوذ على الآخرين. ومن التلاميذ من يعتبر بالمثال أكثر مما يعتبر بالعقاب المباشر، ومع هؤلاء يتخذ المعلم سبيلا وسطا ويقول كما قال الشاعر «إياكِ أعني واسمعي يا جارة».

والمعلم الدقيق الحس لا يثقل على تلاميذه أبدا، ويعرف أن يوافق بين جد الدرس والمرح الذي يسري عن النفس. ويعرف كيف يضحك مع تلاميذه وكيف يداعبهم دعابة بريئة. وهذا ينتظر منه نفاذا بالغا، لأنه يقتضي الجمع بين الجد الذي هو الغاية من الدرس، ويقتضي تسخير الدعابة لتبرز هذا الجد. فكم من مسألة من مسائل العلم لا ترسخ إلا لأنها اقترنت في ذهن التلميذ بدعابة لطيفة. ولعمري إنه لموقف حرج، موقف المعلم الذي لا يعرف كيف يضحك، إذا رأى التلاميذ يضحكون، من حكاية قرأها مثلا. فإن ذهب بجده الثقيل يزجر ويهدد، كدر على تلاميذه وأضاع عليهم الفرصة. وإن جاء يضحك خيف عليه أن يتعدى الحدود فإذا الدرس لهو كله وعبث.

وإذا حدث مرة أن نطق المعلم غلطا، وليس المعلم معصوما من الغلط، فإن دقة حسه وحدها تفيده في الخروج من المأزق. وفي هذه الحالة يسرع

فيعرض رأيا جديدا بعيدا عن الأول، حتى إذا نسي التلاميذ، واهتمامهم سرعان ما ينتقل، رجع إلى غلطه يصححه. لأنه إن ذهب يصلح غلطه في الحال فربما يرى التلاميذ ذلك منه ترددا، وإذا ترك الغلط دون تصحيح فليس في شيء من الأمانة المهنية. وقد يحسن مع كبار التلاميذ أن يصحح المعلم غلطه حالا، ولا بأس يخشى عليه من ذلك، لأن التلاميذ الكبار يعرفون أن الغلط ملازم للإنسان، فإذا رأوا فعل معلمهم، فإنهم يكبرون انطلاقه وأمانته العلمية.

وأخيرا فإن المعلم صاحب الحس الدقيق، الذي ينفذ بعقله في نفس أطفاله، ذلك المعلم الذي لا يغره أنه يمثل النظام ويمثل السلطة، ولا يدفعه العمل المرهق إلى التأفف في أية حالة، هذا المعلم هو الذي يقنع تلاميذه بأنه أقوى وأنه إنسان واسع القلب، فيعتبرونه في آن واحد، أبا يأوون إلى قوته وعمله، وصديقا يخلصون له المودة.

سلطة المعلم:

بكل هذه الصفات التي ذكرناها تتحقق سلطة المعلم. ويفهم الناظر ضرورتها لقيادة قسم فيه تلاميذ عدة. ونرى أن الجماعات التي يكون فيها الكبار تتخذ سلوكا لا يكون سلوك كل فرد من هذه الجماعة لو كان وحده. وإنما ينشأ من اجتماع الإرادات إرادة جماعية، وينشأ من القوات الفردية قوة جماعية قد تكون جارفة. وهذا بالضبط ما يقع في جمعية يكونها الأطفال، ويزاد على ذلك حيوية كل طفل وقلة نضجه العاطفي. وإن المعلم الذي يدخل إلى القسم فيه جماعة الأطفال كالغريب الذي يلج مدينة جديدة، فهو فيها بحاجة إلى كل عدته. وعدة المعلم صفاته التي ذكرناها. وأول سلاحه الهدوء والسكينة. فكما يزعمون أن الأسد يهجم على الشخص الذي يعرف منه الخوف، فكذلك الأطفال لا يخضعون إلا للمعلم الذي لا يبدو عليه أثر من اضطراب.

وإن من أهم العوامل التي تساعد على تكوين سلطة المعلم، هي شعور التلاميذ عند أول اتصال يكون بينه وبينهم. ومن هنا يجب أن يكون حريصا على أن يظهر بمظهر الكمال من أول مرة.

والحكمة تقضي بألا يحاول المعلم التقرب من التلاميذ بأي وسيلة، لاسيما في الأيام الأولى، بل يحتفظ برزانة كاملة، وقريب جدا من الخسران المعلم الذي يبدأ

بحكاية ترجمته، وما قام به من أعمال، ولا يصعب على الخبير أن يتصور خيبة أمل التلاميذ الذين كانوا ينتظرون المعلم ويلحظون قدومه بإقبال شديد عندما يسمعون ما يحكيه من ترهاته. أو يتصور سخرية هؤلاء التلاميذ ومصير سلطة هذا المعلم. ودراسة نفسية الأطفال ترينا أنهم لا يعبأون بالكلمة التي لا يدعمها العمل، وكأنهم يدركون أن الثرثار إنما يغطي بثرثرته عجزه. والتجربة تدل على أن المعلم الذي يقف أمام تلاميذه في أول السنة ليشرح لهم طويلا برنامج عمله معهم، ويبين لهم ما أعده من نقمة للعاصين، قلما ينال احترام التلاميذ.

إذن فلا التهديد يفيد، ولا تفيد الثرثرة العاطلة. كما لا يفيد التزلف إلى التلاميذ بالعفو عنهم. « الله يسامح هذه المرة «. منطق لا يفهمه الطفل، بل يظن بقائله الضعف والوهن والمعلم عند أول عهده بالتلاميذ يجب أن يحضر درسه تحضيرا طويلا كاملا، فإذا حضر أمامهم انصرف إلى درسه توا، ودون أن يظهر قلة خبرته أو أن يترقب حكم الأطفال. فإنه إن تركهم يظنون أنه يعلق على حكمهم أهمية كان كمن يدعو البلاء. فسرعان ما ينطقون ويحكمون، ولن تكون أحكامهم بالطبع موافقة للحقيقة، وإنما تكون موافقة لهواهم، وهواهم في مثل هذه الحالة في السخرية من المعلم. أما إن قال لهم قولا معقولا في منطق الكبار، وأهاب بهم للاجتهاد حتى ينفعوا أنفسهم، أو قال ما يشبه هذا فإنهم لا يفعلون أبدا، لأنهم عاجزون تماما عن تصور المستقبل، عاجزون عن فهم مصلحتهم. وربما كان في لهجة المعلم الذي يقول مثل هذا. نبرة المستضعف الذي مل المغالبة. ولئن كان هي لنهاية سلطته في قسمه.

وجملة القول أن التلاميذ لا يخضعون إلا للمعلم الذي يضع نفسه مكانة السيد المطمئن إلى سيادته. الذي يستمد سلطته من قوته المعنوية، لا من تفوقه الجسمي. ويخلصون لهذا المعلم طاعتهم لأن القوة المعنوية، أو الشخصية كما نقول، تفرض سلطانها الذي لا يغلب على الناس جميعا. وإذا كانت الحكمة رائدة المعلم فإنه لا يلبث أن يحصل أيضا على عطف تلاميذه. وهذه مكافأة له كبيرة.

5 – النظام في المدرسة:

إن عمل المدرسة لا يتحقق في الفوضى. ولا يصلح لإنجازه الحرية المطلقة تعطى للأطفال. والأطفال أقل الناس كفاية بالاتجاه اتجاها صالحا، وتنظيم حياتهم بحيث يناسب نظامهم التقدم المرجو. فهم في حاجة إلى يد قوية تأخذ بيدهم وتوصلهم إلى الغاية المثلى. لهذا كان لابد أن تتمتع المدرسة بسلطة تفرض بها النظام. وسلطتها ليست كالقانون الصارم يراد منه حماية الجماعة. لكنها كسلطة الأسرة وسيلة لتحسين سلوك الطفل وتجنيبه مواقع الخطر. وليست تستعمل سلطتها لفرز الصالح وطرد الناقص، بل تستعملها لتحمي الطفل من شر نفسه، ولتكمل الناقص. وليست سلطة المدرسة كسلطان القانون، ضيقة ماضية، تطبق على الناس لغاية معروفة محدودة. لكنها واسعة تسعى لتنمية كل طفل في إطار تناسبه، وتترك لكل مواهبه مجالا لتظهر ويستفاد منها. ولئن اضطرت المدرسة لاستعمال سلطتها في إبعاد تلميذ وطرده، فإنها لا تفعل ذلك إلا بعد أن تعييها الحيلة في سبيل إصلاحه.

وغاية هذه السلطة، التي يمثلها المعلم وتمثلها المدرسة، هو تهيء الطفل ليستغني عنها، وذلك بإيقاظ ضميره، وتقوية سلطان هذا الضمير، وبتفهيمه واجبه، وتبصيره بالمصير. وظاهر ما في بلوغ هذه الغاية من كمال. لأنها عنوان عن النضج الأخلاقي والاجتماعي. وتعمل المدرسة لتحقيق هذه الغاية لأنها تدرك أن الطفل سيكون مواطنا، وأنه يتوقف على المدرسة أن يكون هذا المواطن قوة تبني أو قوة هدم. فإذا هيأته للحياة وجعلت له من نفسه وازعا قلبيا، كان المواطن الصالح. وإذا أنشأته في إطار ضيق من حجرها، واعتمدت على سلطان هذا الحجر لتزجره، خرج إلى المجتمع طليقا لا يعرف أين يقف الحق ويبدأ الواجب.

وسلطة المدرسة، أثناء تطبيقها، لا تسعى لإخضاع الطفل وحمله على الامتثال، ولكنها تسعى ليفهم الطفل ضرورة النظام، وليقتنع بأنه عاجز عن إيجاده وحده. ولا تسعى المدرسة لتكسر إرادة الطفل وتجعله أداة، لذلك لا تتبع سبيل القوم الأولين في فرض سلطانها

بالعصا. لأن العقوبة البدنية لا تخلق رجالا، وإنما تخلق عبيدا مختالين لا يعرفون إلا سلطان القوة المادية. وإنما سلاحه التوجيه الرشيد والاقناع، وسلاحها التفاؤل مع الحيطة. إذا لم يفد هذا السلاح فالنصح والإنذار. ثم لا تكون العقوبة الإنسانية إلا وسيلة أخيرة حين لا تجد عنها مناصا.

6 – الثواب في المدرسة:

ليس الثواب إلا وسيلة لتحسين سلوك الطفل. وهو يحدد سلطة المدرسة، ويقنع الطفل بأن هذه السلطة صديق له لا عدو. والثواب يدخل على الطفل سرورا كبيرا. ومهما صغر شأن هذا الثواب، فإن له وقعا عميقا في نفس الطفل لأن في ضمن هذا الثواب اعترافا بأن للطفل محاسن. وهو رمز لتقدير المدرسة هذه المحاسن. وفي الثواب رفع لقيمة الطفل، وتمييز له كبير. وإذا لم يثب الطفل إلا عندما يستحق، تعلم قيمة أعماله، وعرف أنه لن يناله حتى يجد كما تريد المدرسة أن يجد. أما إذا كان الثواب بغير استحقاق، فإن الطفل يرفضه في قرارة نفسه، ويشك في المدرسة ونواياها. وفي الثواب تشجيع على العمل، وحث عليه.

ووسائل الثواب كثيرة ومتنوعة، إلا أن قيمتها المعنوية، لا تقدر بقيمتها المادية. وإنما يزيد من فعله الظروف التي أعطي فيه. ويزيد من قيمته سرور المعلم بإعطائه. وتفقد كل وسائل الثواب قيمتها إذا كانت بغير استحقاق كما قلنا، أو جاءت متأخرة عن وقتها.

ومن هذه الوسائل ما هو مادي ومنها ما هو معنوي. فصغار الأطفال يتعين الثواب بشيء محسوس. كأوراق الاستحسان المطبوعة، أو الرسوم الملونة. لأن الأطفال الصغار لا يقدرون على تقدير الكلمة الطيبة والتشجيع. باللفظ، بل يرغبون في شهادة مادية تدل على هذا التشجيع. والمتبع في المدارس، هو أن يعطى للتلميذ أو التلميذة ورقة استحسان كلما استحق ذلك. فإذا كمل عنده عدد من هذه الورقات، أمكنه أن يأخذ بدلها صورة ملونة. وفي هذا ما لا يخفى من تشجيع

على المثابرة في العمل. إذ تكون الصورة الملونة بمثابة جائزة لا يلبث التلميذ أن يطمع في نيلها منذ أن يأخذ ورقة الاستحقاق الأولى.

أما الكبار فيدركون قيمة الثواب المعنوي، ويتسابقون لنيله. وهذا الثواب متدرج يناسب كل عمل ويناسب كل الأطفال. فكلمة الاستحسان التي يقولها المعلم بلهجة مخلصة كفيلة بأن تشعل حماس الطفل وتدفعه إلى المثابرة وبذل الجهد. وكلمة الثناء كافية لسد حاجة الطفل الذي بذل مجهودا حقيقيا. كأن أجاب عن سؤال عويص، أو أنجز فروضه بشكل يرضاه المعلم، أو قام بعمل إنساني يرضاه الخلق. ومن هنا نشير إلى ميل المعلمين لمنع كلمات الاستحسان بكثرة، حتى ليصبح ذلك عادة فيهم، فيقولون « حسن » بعد كل جملة ينطق بها أي تلميذ، بل تطغى العادة على اللسان حتى ينطق بهذه الكلمة ولو أخطأ التلاميذ في الإجابة. والثواب إذا تكرر كثيرا فقد قيمته. وفي الطبع الإنساني أن يميل إلى اقتناء كل شيء نادر. لذلك يقلل المعلم من الكلمات الطيبة فلا يبذلها إلى في مكانها. وذلك أضمن لأن تحتفظ بكل أثرها في نفس الطفل. ونشير إلى وجوب بذل الثواب لتشجيع السلوك الأخلاقي. لأن هم المعلم ليس مقتصرا على تربية العقول وحدها. ولأن الطفل لا يستطيع أن يحس باللذة المعنوية إذا قام بعمل أخلاقي، كأن ساعد ضريرا في الطريق، أو وفى بالأمانة ولم يكذب. والثناء من معلمه يعوضه عن هذه اللذة التي ليست في متناوله، بلذة يعرفها ويرجى إذا أن يحب الخير ويعتاده.

ومن وسائل الثواب للكبار، إنشاء لوحة الشرف، وتسجيل ملاحظة حسنة في دفتر الواجبات الشهرية. والتلاميذ يحبون جدا أن يروا اسمهم في لوحة الشرف، ويحبون جدا أن يطلع آباؤهم على استحسان المعلم الذي يسجل في دفتر الواجبات الشهرية.

ومن الثواب الجوائز التي توزع في آخر السنة الدراسية. هذه الجوائز عبارة عن كتب حسنة الطبع مذهبة أغلفتها ومزينة بالصور. وفيها حكايات في مستوى التلاميذ. وهي مكافأة لعمل السنة كله. ويزيد من قيمتها أنها توزع أمام آباء التلاميذ وأمهاتهم، وأمام رجال البلد أحيانا، فيفخر الطفل إن نال منها ولو كتابا صغيرا. ويعتز بجائزته اعتزازا، فيكب عليه يقرأه ويقرأه لا يمل. وهذا ما يدل على أنه يعلق عليه أهمية كبرى، فلا ينبغي إذا أن يحرم من هذه الجائزة تلميذ يستحقها. لأن كل الكتب مهما كانت جميلة ومرتفعة الثمن لا تعوضها. ولا ينبغي أيضا أن تكون موضوع مساومة

أثناء السنة الدراسية؟ لإنها إذ ذاك تكون كالأجرة التي يتواضع عليها شخصان، لا رمزا للتقدير الصادق.

1 - ويشترط في الجائزة أن تكون على قدر العمل. فلا أسجل على لوحة الشرف اسم تلميذ يستحق الاستحسان، فالتلميذ الذي قام بمجهود أكبر من مجهود الأول ربما يعتبر نفسه محروما إن تساوى معه في المكافأة. وإذ ذاك يعتبر التلميذ الذي لم يعمل شيئا أن من حقه على المعلم أن يكافئه ولو مكافأة صغيرة. وربما يطمع كل التلاميذ في أن يكتب اسمهم على لوحة الشرف، وإذ ذاك يبطل الميز الذي يرمز إليه، الميز بين الذي يجتهد والذي لا يجتهد.

2 - ويشترط الاقتصاد في الثواب، وخصوصا في كلمات الثناء، حتى لا يمتلئ التلميذ غرورا ويظن نفسه أحسن مما هو في الحقيقة. وحتى لا يتعالى على رفاقه ويفخر بحظوته. وهذا الشعور وحده كفيل بأن يدفعه إلى الكسل. وهذه عكس النتيجة التي تريدها المدرسة، وعكس النتيجة التي تنتظر من الثواب.

7 - العقاب في المدرسة:

عندما تضطر المدرسة لتعاقب، تحاول أن تعاقب عقابا إنسانيا نافعا. والعقاب البدني فيه قسوة لا تناسب الشعور الإنساني، ولا تحصل من ورائها أية فائدة. وكل العقاب الممكن إذا هو العقاب الذي يعتمد على الانفعال العاطفي. وكما يؤثر الثواب في نفس الطفل فيسعى للعمل ويثابر عليه، نظرا لما يشعر به من رضى عند نيله، فكذلك يؤثر العقاب في نفس الطفل ويزجره عن العمل القبيح، نظرا لما يشعر به من حرمان. والعقاب المدرسي يعبر عن نكران المعلم لعمل تلميذه، وإعراضه عن هذا العمل. ومن أجل ما ذكرنا من أن التلميذ يعرف سداد رأي معلمه، ويتعطش دائما لنيل موافقته، فإن العقاب الذي يلحقه منه كالدعوة الصريحة للرجوع إلى الصواب، لكنها دعوة جادة حازمة. وكأن العقاب وعد صريح بالمكافأة التي تنتظر التلميذ إذا أحسن، لكنه وعد بعيد، من دونه الانتصاح الصادق. وعندما يعاقب الطفل العقاب الناجع، يعقد في نفسه العزم على ألا يرجع إلى العمل الذي نال من أجله العقاب.

والعقاب وتطبيقه يقتضي من المعلم مثلما يقتضيه الثواب من حكمة وخبرة إذ أنه لا يكون ناجعا يصل الغاية التي أشرنا إليها إلا إذا روعي فيه ما يلي:

1 – أن يكون المعاقِب ساكنا حال إنزال العقوبة. لأنه ان كان غاضبا يوشك أن يتعدى القدر اللازم في العقاب. ويتعرض لأن يظن به التلميذ السوء. فإن الطفل إن رأى مربيه غضبان، ظن أنه ينتقم منه، ولا يخفى ما في هذا الشعور من تشجيع على العداء، وقضاء على الموقف الذي ينبغي أن يقفه التلميذ من أستاذه. وواجب المعلم أن لا يغضب عندما يعاقب حتى لا يترك مجالا للشك في نيته الإصلاحية. فإذا وقع أن آلمه عمل الطفل إيلاما شديدا، وخاف على نفسه الغضب إن عاقب، كان خيرا له أن يخبر الطفل بأنه سيرجئ العقاب وكان واجبا عليه إذ ذاك أن يعاقب كما أوعد وإلا عرف الأطفال أن تهديداته كاذبة. وربما كان في عمل الطفل ما يمس بالمعلم، وينال من الاحترام الذي ينبغي أن يحترمه التلاميذ. فإذا كان ذلك، فليحرص المعلم كل الحرص على ألا يكون عقابه انتقاما لنفسه مجردا. ليفهم الطفل أنه أخطأ الصواب، وأنه لا يعاقب ليقود نفسه، ولكن ليرضى الأخلاق والواجب. وتجنب الغضب يضمن أن تكون العقوبة على قدر المخالفة.

2 – أن تكون المعاقبة من نوع الجريمة، فإذا أهمل الطفل واجبه ولم ينجزه، كان عقابه أن ينجزه، وإذا لم يحفظ درسه، فعاقبه أن يحفظه، وهكذا يتعلم الطفل أن العقاب نتيجة حتمية لعمله، فيتحاشى ما عوقب عليه. ويرى سبنسر أن العقاب لا يؤثر شيئا إلا إذا كان من جنس العمل. والعقاب دواء فيجب أن يكون منصبا على العمل الذي وقع فيه النقص بحيث يكمله. ويسمي سبنسر نظريته هذه بقانون الجزاء الطبيعي، ويرى ان أحسن العقاب في التربية هو الذي يحاكي عقاب الطبيعة لمن يخالف قوانينها: الذي يتعب جسمه كثيرا يمرض، والذي لا ينظف جرحه يتعفن جرحه ويؤذيه.

3 – أن تكون العقوبات قليلة. وليس المقصود من العقاب غير تقويم الطفل، وهناك وسيلة لتقويمه أجدى من العقاب. وهي منعه من الوقوع في الخطأ، حتى لا نضطر إلى عقابه. وأكثر مخالفات الأطفال ناتجة عن أنهم عاطلون. والأطفال

يحبون الحركة كما نعلم، فمتى وجدوا من وقتهم جزءا لا يصرفونه في العمل الدراسي، حاولوا أن يصرفوه في العبث. ويرى المعلم ذلك فيسخط ويعاقب، وإنما الذنب ذنبه لأنه لم يشغلهم فإذا احتاط المعلم، ولم يترك مغريا على المخالفة إلا أبعده، كان طبيعيا أن تقل المخالفات، ويقل العقاب. وإلا تكررت العقوبات واعتادها الأطفال. فلا تبقى لها أية قيمة. وفي هذا من الخطر على النظام ما فيه.

4 – أن تكون المعاقبة إنسانية. فليس يجدي الشتم والضرب. وربما نضر الطفل من حيث نريد نفعه إذا أرهقناه بالعمل، وطلبنا إليه القيام بالمستحيل. فمن الحماقة مثلا أن نطلب إلى الطفل كتابة جملة ما ألف مرة في ليلة واحدة. هذا المسكين، مدفوع إما المخالفة ثانية لأنه لا يقدر على إنجاز ما طلب إليه، أو إلى التدليس بحيث يطلب إلى زملائه أن يعينوه على الكتابة. وإذا بنا في هذه الحالة نسيئ أخلاق تلاميذنا جميعا.

ومن التلاميذ المرهف الحس الذي تكفي لزجره النظرة الواحدة، وليس من الحكمة في شيء أن نعاقب هذا الطفل بمثل ما نعاقب به آخر غليظ الطبع. لأن العقاب الذي يتجاوز حده، قد يدعو إلى الثورة أو يجرح الجرح البليغ. وليعرف المعلم تلاميذه، وليدرس طباعهم، كما يدرس الطبيب مرضاه حتى يعد لكل الدواء الذي يناسبه.

وإن هذا يقتضي ألا يكون للمعلم رأي في كل طفل يعتبر فيه أعماله الماضية فقط. ولكن لينظر إلى المستقبل وليرج إصلاح كل أطفاله إذا أنزل العقاب. وهذا الإصلاح قريب إن عرف أن يثير شعور الطفل بالحرمان، ويعمل على أن يقارن الطفل المعاقب بين حاله وحال زملائه الذين يمرحون.

أنواع العقاب:

والعقوبات التي تعمل بها المدرسة متنوعة كثيرة، فمنها العقاب النفسي، ومنها العقاب المادي. ويراعي في كل من هذين ما روعي في توزيع الجوائز. فيناسب أن يكون عقاب الصغار الذين لا يدركون، عقابا ماديا، ويكون عقاب الكبار نفسيا قبل كل شيء.

والعقوبات المادية هي الكتابة والحفظ في حدود معقولة، أو حجز التلميذ أثناء الاستراحة، أو بعد الدرس، مع حراسته طول الوقت، وإخبار الأسرة بهذا العقاب إن تسبب في تأخر الطفل عن ميعاد رجوعه إلى البيت. ومنها حرمان الطفل

من المشاركة في النشيد أو في نشاط آخر لا يلحقه ضرر إن لم يعمله مرة. ولا تقبل المدرسة العقاب المادي الذي فيه قسوة أو إهانة للتلميذ. كالضرب والشتم وتعريض الطفل بأي وسيلة لتهكم زملائه، كأن يشار إليه وينعت نعتا قبيحا، أو يوقف في زاوية من القسم.

والعقاب النفسي أوسع وأنسب. فالعتاب ثم التوبيخ يؤثران على الطفل تأثيرا بليغا إذا عرف المعلم كيف يختار لكل طفل ما يناسبه. وسواء كان التوبيخ أمام كل التلاميذ، أو كان في خلوة، فإن وقعه يكون كبيرا. وهناك الإنذار أو التهديد، إذا كان الإنذار والتهديد بلهجة هادئة، وكان التلميذ يعرف صدق المعلم في مقاله، وأنه سوف ينزل العقوبة التي هدد بها لا محالة إذا وقعت المخالفة.

وأقصى العقاب طرد التلميذ وقتا ما من المدرسة. ولا يتخذ هذا العقاب في شأن التلميذ إلا إذا أعيت في إصلاحه الحيلة. وإذ ذاك تجتمع لجنة المعلمين في المدرسة بمشاركة مديرها، وتتفق على طرد التلميذ بعد بحث مخالفته. ثم تخبر أسرته بطرده وبعدد الأيام التي يجب أن تحجزه فيها عن المدرسة. وتخبر الإدارة المركزية بهذا الطرد أيضا.

ومن الأطفال شاذون أو مرضى لا يفيد فيهم كل عقاب المدرسة شيئا. فإذا رأى المعلم أن بقاء واحد منهم يسبب اضطرابا في النظام، أو خاف أن يعدي سلوكه الأطفال الآخرين، لزمه أن يطلب طرده النهائي من المدرسة. ومن حق المدير في هذه الحالة أن يجمع لجنة المعلمين ويتفقوا على توقيف مثل هذا الطفل، ريثما تبث في شأنه وزارة التهذيب الوطني.

8 – **المنافسة:**

هذا وإن ما يحصل عليه التلاميذ من مكافآت، وما ينزل بهم من عقاب، يحدث فيهم شعورا بالأفضلية عميقا. فيحاول كل منهم أن يحصل على نقط تفوق نقط صاحبه، ويتزاحم لينال رضى معلمه واستحسانه أكثر مما يناله الآخرون. ويبدأ هذا الشعور بالأفضلية عندما يفكر الطفل المحروم في حرمانه ويقارن بين حالته

وحالة الذين نالوا المكافأة أو لم يعاقبوا. ومن ثم يدفعه هذا الشعور إلى سبق الآخرين، ويزيده نشاطا إلى هذا السبق طمعه في المكافأة، فإذا بمجهوده يتضاعف وإذا هو ينظر إلى الغاية التي رسمها لنفسه، ويعمل لبلوغها جادا لا يحيد، كأن هذا الشعور وهذا الطمع زادا من قوته.

وإذا تسابق التلاميذ يحدوهم هذا الشعور فتلك هي المنافسة. والجدال في المنافسة وصلاحيتها في المدرسة كثير، فمن المربين من يعتبرها وسيلة تحث على العمل، وتدرب على النظال، وتعرف المرء بالغاية التي يستطيع أن يصل إليها. ويعتبرها عملا يشحذ الإرادات، ويزيد من قوة الإنسان على العمل.

ومن المربين من يرى أن المنافسة تدعو إلى الفخر والإعجاب بالنفس، لأن الطفل الذي يتسابق مع أقرانه إنما يريد أن يتفوق عليهم ليلفت إليه الأنظار، وينال إعجاب الناس. وهؤلاء المربون وإن كانوا يعترفون بأن المنافسة تساعد على مواصلة العمل والصبر عليه، لا ينصحون باستعمالها لما تجره من تدهور أخلاقي. إذ تنشر الحسد والبغضاء بين الأقران، وتخلق حب الفخر الذي ينتهي إلى الترفع والانعزال، ولا يشفع للمنافسة عند هؤلاء أنها ربما تكون مطية للعمل، لأنهم ينظرون إلى أن المدرسة يجب أن تكون الطفل تكوينا اجتماعيا، وعوض أن تعلمه المنافسة فضيلة التعاون التي لابد منها في المجتمع، تعلمه رذيلة الأنانية والعجب. وقد انتقد ديوي المنافسة واعتبرها محركا خارجيا يدفع الطفل إلى العمل. وليس لهذا أية قيمة تربوية، لأن الطفل يجب أن يعمل حبا في العمل، لا مدفوعا بدافع خارجي. ويعتبر ديوي أن المنافسة ليس لها قيمة أخلاقية، بل هي منافية للأخلاق.

وبعد فما نفعل بالمنافسة؟ أننفيها من المدرسة خوفا من وبائها، أم يمكن أن ننتفع بها بعد أن نهذبها؟

يعتقد كثير من المربين أن المنافسة طاقة هائلة، يجب أن نستخدمها بحيطة حتى لا تنسف الكيان الخلقي الذي تسعى المدرسة لبنائه. والمنافسة مسابقة بين جماعة من الأطفال لا تتكافأ قواهم، فمنهم الذكي الذي بسرعة يحفظ، وبسرعة يفهم، وبسرعة يتفوق. ومنهم المتوسط والضعيف الذي لا تساعده وسائله على السبق. ويوشك المتفوق أن يحمله تفوقه على الظن بأنه من طينة متفوقة، فيفخر ويتكبر. ويوشك الضعيف

والمتوسط أن يعتقدا في نفسيهما النقص، ويحسدا المتفوق. فيقول المربون إن واجب المعلم أن يكون منبها دائما، فلا يلح في الثناء حيث يجب ألا يلح. ولا يلوم الطفل إلا إذا عرف أن قصوره ناشئ عن كسله. وواجب المعلم أن يرجع المغتر عن غروره ويشعره حينما ينقصه ليميل إلى التواضع. وواجبه أن يشجع الضعيف، ويظهر له جوانبه الكاملة لئلا ييأس ويبرد.

فإذا عرف المعلم كيف يستعمل المنافسة حصل على تقدم في قسمه كبير، وضمن لدروسه النشاط المستمر.

المنافسة الفردية:

ولروسو في المنافسة رأي هو أنها فاسدة. لا يستثني إلا المنافسة الفردية. يعني المنافسة التي تكون بين المرء ونفسه، يريد أن يكون اليوم أحسن مما كان البارحة، ويريد أن يعمل غدا أحسن مما عمل اليوم. ويمكن للمعلم أن يستعمل المنافسة الفردية، ويخلق بها في نفس أطفاله الرغبة المخلصة في أن يتقدموا. فإذا صحح المعلم فرضا لطفله، ووضع له نقطة تقديرية، دعاه ليقارن بين نقطته اليوم، ونقطته أمس، وشجعه إن تقدم. ويكون هذا في جو مفعم بالتفاؤل دون أن يظهر من المعلم أنه يعلق أهمية كبرى على هذه النقط، ودون أن يظهر اشمئزازه إن لم يظهر فيها تقدم مستمر. فإن المعلم أو الأب إن تحمس كثيرا لعمل ابنه واطراد تقدمه ربما يخلق في الطفل خوفا من الفشل. وهذا الخوف لا يعين في شيء. بل ربما يكون عائقا عن التقدم. لأنه يحدث اضطرابا تتلاشى معه الجهود. وكلنا جرب هذا الشعور عندما أمسك في يده آنية ثمينة أو تحفة نادرة يخشى عليها أن تنكسر. وكذلك يخشى الطفل ألا ينال الدرجة التي يرى أباه أو معلمه ينتظرانها بدون صبر. والصواب أن نترك الطفل عندما نشعر أنه أخذ يتأمل نفسه، ويحسب تقدمه. ففي هذا التأمل ما يبلغ إلى النجاح.

الشعور بالواجب:

العقاب والثواب وما ينتج عنهما من منافسة وسائل لحمل الطفل على العمل. ويجب أن نعتبرها كما هي وسائل لا غايات. وألا نقف عندها إلا لنعرف هل هي كفيلة بتبليغنا إلى الغاية الحق، وهي أن نستغني عنها جميعا. وذلك لا يمكن إلا إذا جعلنا في الطفل دافعا من نفسه. هذا الدافع هو الشعور بالواجب. ومتى شعر الطفل بالواجب لم يبق موضوع لعقابه. وأصبحت المكافأة رمزا لموافقتنا على عمله، لا يدخل في حسابه.

الشعور بالشرف:

عندما يعمل التلميذ عملا لا يرضاه المعلم، يوبخه المعلم قائلا: « ليس هذا من عمل الأولاد المهذبين» أو ما يشبه هذه العبارة، وفي قول المعلم هذا نيل من شرف هذا التلميذ. وربما يدرك التلميذ، إن كان كبيرا، أنه أخل بشرط من شروط الشرف الذي يؤهله ليسمى «تلميذا مهذبا» وأن من واجبه أن يحافظ على صفة «تلميذ مهذب». هذا هو الشعور بالشرف.

ويرى لوك أن الشعور بالشرف والخوف من الفضيحة يدفع إلى الفضيلة. ويعتبر أن هذا الشعور يدفع إلى المحافظة على السمعة. وليست السمعة إلا تقدير الرأي العام للفضائل التي نتحلى بها. وهذا الشعور عنده «هو أحسن مرشد وأشد حافز نستطيع أن نستعمله لنوصل الأطفال إلى الفضيلة. وحتى يستطيعوا أن يدركوا بأنفسهم ما هو حق».

ويعترض بستالوزي على هذه الفكرة وينتقدها كما انتقد ديوي المنافسة ويعتقد بستالوزي أن الشعور بالشرف، ككل الحوافز الخارجية، لا يساعد على تنمية القوى الأخلاقية وتطهيرها.

ولعل في رأي بستالوزي شيئا من المثالية، لهذا فلن يمنعنا رأيه من أن نرجع إلى هذا الشعور إذا كان الطفل يفهم قولنا. وكيف لا وهذا الشعور هو من أكبر العوامل على حفظ النظام الاجتماعي. وكلنا يعرف قوة الرأي العام، وشدة تمسك الناس بالأوضاع الاجتماعية، لاسيما التي تعود صفات للشرف. ونعود هنا لنلح على وجوب توفير كرامة الأطفال، وتجنيبهم الفضيحة بين أقرانهم بكل وسيلة. ومهما كانت ذنوبهم. لما يترتب عن ذلك من إهانة قد تودي بحياة الطفل وتجعله في المستقبل ذا شخصية خاملة. وقد يترتب عن فضيحة الطفل أن يتحامل عليه أقرانه، أو ينبزوه بلقب لا يزال له في نفسه أثر سيء. وإذا حدث أن أطلقوا عليه لقبا، وكثيرا ما يفعل الأطفال ذلك، فواجب المعلم خصوصا إذا كان اللقب قبيحا أن يلقي درسا أخلاقيا يقبح فيه التنابز بالألقاب. ثم يحارب هذه الألقاب أبدا.

الإيحاء:

تحدثنا فيما سبق عن السمعة، وقوة الأوضاع الاجتماعية، وتمسك الناس بهذه الأوضاع، وقلنا إن الإنسان يحافظ على سمعته لئلا يمسها سوء. ويمكنه بالطبع ألا يحافظ على هذه السمعة إذا كان لا يعلق على سلامتها أملا؛ فالفرد يملك تصرفه. وقد قلنا إن من الممكن أن نستعمل الشعور بالشرف حافزا للطفل على عمل الخير، فإذا كان الطفل لا يفهم معنى الشرف، وهو لا يفهمه إلا بعد أن يصل إلى درجة من النضج، فربما يبطل هذا الحافز الذي قصدنا استعماله. وهناك حافز يحمل الفرد على القيام بعمل في اتجاه ما دون أن يشعر. هذا العامل هو الإيحاء.

ويعتبر علماء الاجتماع أن المجموعات البشرية لا تتكتل ولا تتحد في تصرفاتها إلا بوجود عامل مهم هو الإيحاء فما نراه من حماسة دينية في المعابد والمساجد، واحتفال بالمواسم والمباريات الرياضية، وما نراه من تمسك الناس بـ «الموضة» من عمل الإيحاء. ويفسرون ذلك بأن الناس يقلد بعضهم بعضا، وتكون الحركة والأصوات المتكررة، مثالا يقر في النفوس، فإذا هي تعمل بدون شعور. أو تستولي الحركات والأصوات، كحركة الخطيب المقتنع وصوته، أو كالموسيقى، على الناس ويصبحون تحت سلطانها؛ توجه انفعالاتهم من حيث لا يشعرون.

وقد عرف القدماء قوة الايحاء وسلطانه على النفوس، فكان الرهبان والكهان يستعملون الموسيقى في معابدهم. ولا يزال الإيحاء عاملا مهما في تسخير الجيوش بالموسيقى الحماسية والأناشيد أو بمجرد الخطى الرتيبة التي لا يخرم نظامها. واستعمل الإيحاء ولا يزال في توجيه الجماعات وتسخيرها، ومن أمثلة استعماله الدعايات التجارية المتكررة التي سرعان ما تصبح حقيقة بل أقوى من الحقيقة.

والأطفال سريعا ما يستولي عليهم الجو الموحي. ويقول علماء الاجتماع بأن سبب ذلك هو أن الإيحاء وضروبه، أوجه للتقليد، وأن الطفل أشد الناس ميلا إلى التقليد.

وما أحرى المدرسة إذا أن تستعمل هذا الحافز القوي وتستعين به على تحريض التلاميذ على العمل المدرسي. والواقع أن الإغريقيين عرفوا قيمة الإيحاء

واستعملوه في تربية أبنائهم. فكانت الموسيقى من أهم وسائلهم التربوية. وكانوا يعنون عناية خاصة بالرقص وبالقصص الرائع. وهذه كلها تخلق الجو الذي يحمس ويقنع.

وتناول بعض المفكرين هذا الموضوع، فلوك يوصي بتعليم الرقص في المدرسة لأنه يحمل الأطفال بعد ذلك على نوع من المشي أنيق. وأشار كوتي إلى مثال العرض الحسن ليكون نموذجا يقتدى به. ويقول بستالوزي بأن الجو الديني في البيت هو الذي يهيء الطفل لاعتناق الديانة عندما يكبر. أما آلان فيعلق أهمية كبيرة على موقف المعلم وحركاته، ويعتبرها عاملا مهما في أخذ الطفل والتأثير عليه، كما يعتبر تأثير الشعر بموسيقاه وقافيته. إلا أن آلان يحترز من هذا التأثير، ولعله يرى فيه ما يحد حرية الفرد.

وعلى أي فإن الإيحاء قوة كبيرة، تغري المربي بأن يتخذه مطية لعمل الخير. ولا نعتقد أن استعمال الإيحاء في المدرسة يحد من حرية الأطفال أو يضيق من أفقهم. وإن المثال القوي الذي نعرضه على الطفل ليقتدي به كفيل بأن يرسم له الطريق التي قد تبلغه إلى المجد.

وإن الإيحاء يوجد فعلا في مدارسنا، فالدروس الأخلاقية تدور حول قصة فيها مثال للفضيلة الرائعة، وينتظر من الطفل أن يعتبر هذا المثال. فإذا اعتبره وتأثر به، وجد في نفسه ميلا إلى حب الفضيلة التي سمع عنها. وفي دروس التلاوة قصص أخلاقي كثير. وفي دروس التاريخ أيضا جو يساعد على الإيحاء إذ هي تعتمد على العاطفة الوطنية، فتسرد للطفل حياة أجداد يعتز بهم لأنهم أنقذوا الوطن. ونلمس تأثير الإيحاء في نفوس الأطفال، من خلال دروس التلاوة والتاريخ، ومن كل درس وصل إلى عاطفتهم أو استقر بروعته في خيالهم، نلمس تأثير الإيحاء عندما نرى الأطفال يقلدون عملا إنسانيا قرأوا عنه، أو يمثلون معركة تاريخية. ومن التقليد يتكون السلوك النهائي للفرد، إذا اعتبرنا أن السلوك الإنساني مجموعة عادات، واعتبرنا أن الأعمال التي يقلدها الصغير في حماسة سرعان ما تصبح عادة له.

ولهذا يعلق المربون أملا كبيرا على المثال الحسن الذي يمكن أن يكونه المعلم بالنسبة لتلاميذه، ويرجون أن يقتدي به التلميذ. ويبدأ التلميذ بتقليد

فضائل معلمه، يدفعه إلى ذلك تقدير معلمه الذي تزينه في نظره هالة من العظمة. وإذا كان المعلم يقدر الواجب ويحب العمل والنظام، ويفي بالوعد، ولا يخلف الميعاد، وإذا كان نظيفا أمينا، سرت فضائله لا محالة إلى أطفاله.

ومن أهم عوامل الإيحاء، بل أهم ما يساعد على خلق الجو الموحي في المدرسة. حركات المعلم وصوته. قال آلان: « إن الرجل جاثيا على ركبتيه ليس هو نفس الرجل واقفا وإن اليد مبسوطة ليست هي اليد مقبوضة، وليس الحديث الهادئ الرزين كالحديث الصاخب ولهذا فكثيرا ما تكون حركات المتحدث وصوته أبلغ من منطقه». ولهذا أيضا يوصي المربون الآخرون بأن يعنى المعلم بصوته وبحركات يده. فيقتصد في حركاته ويلزم فيها الوقار الذي يناسب مقامه، ويغض من صوته. ويجرب الناس في كل يوم قوة الصوت الهادئ. فإذا تحدثت إلى الناس بصوت هادئ استمعوا إليك، ثم حملهم هدوء صوتك على الغض من أصواتهم، من حيث لا يشعرون. وما ذلك إلا من الإيحاء.

ومن المعلمين من يبالغ في حركاته وإشارته. ولئن كان مستحسنا أن يمثل المعلم في بعض الأحيان حركة ليفهم التلاميذ معنى كلمة. ليثبت في خيالهم مشهدا من المشاهد، فمن العيب وبما ينافي الوقار، أن يصبح المعلم ممثلا.

ومن المعلمين من يرفع صوته حتى ليسمع من بعيد. وفي قسم هذا المعلم تسمع التلاميذ يرفعون أصواتهم أيضا، ولا يجدي زجر المعلم شيئا ولا أمره بخفض الأصوات. وما ذلك إلا من عمل الإيحاء، فمتى بدأ المعلم بالكلام بصوت مرتفع أجاب التلاميذ بصوت مرتفع.

وللموسيقى والغناء فعل إيحائي نعرف أثره في الحفلات الدينية، ورقصات «الطوائف» وللموسيقى اللفظية سحر أيضا، يمكن أن نلاحظه عند تلاميذ المدرسة. يحب الأطفال كثيرا عندما يقرأون، أن يقرأوا بنغمة خاصة مهدهدة متقطعة، ولا يلبث الملاحظ أن يرى عليهم حينذاك أثر التحمس والاندفاع، وقد تعلو لهجتهم في بعض الأحيان. ويكثر هذا عندما يقرأون القرآن الكريم أو قائمة الضرب أو الجمع. وهذه النغمة تحدث جوا من الإيحاء يزيد من صعوبة مقاومتنا للقراءة المنغمة.

مساوئ الإيحاء:

لكن لماذا نحارب القراءة المنغمة؟ نحاربها لأن الطفل عندما تهدأ هذه النغمة يذهب معها ولا يفكر، بل ولا يستطيع التفكير، في معنى النص الذي يقرأه.

أما بعد، فإلى أي حد يمكن أن نستعمل الإيحاء، وهل نخشى ضررا من استعماله غير ما يحدثه أثناء القراءة المنغمة من سهو وعجز عن التفكير؟

قلنا إن للإيحاء قوة كبيرة، فمن المنطق أن نستعمل الإيحاء بحذر كبير كما نفعل كلما استخدمنا في مسالحنا سلاحا يخشى بأسه. ولئن كانت الحوافز الأخرى، كالعقاب والثواب، خارجية تدفع الطفل للعمل وهو يعرف أنه يعمل، فإن الإيحاء حافز باطني يصرف الفرد ويخرجه عن حكم إرادته. ومتى تصرف الفرد بإرادة خارجية خيف عليه من الضلال، ونعرف أن جيوش هتلر كانت تتصرف بإرادته، لأنه ربى جيوشه في جو من الإيحاء آمنوا فيه إيمانا أعمى بعظمة قائدهم وبصحة المبادئ التي كان يدعو إليها. وكان من وسائل تربيته السياسية لجيشه الخطب الحماسية، والاحتفالات الكبيرة، والاستعراضات. ثم إن الجو الموحي لا يساعد على التفكير المنطقي، بل يحجب العقل حجبا، فإذا الكلمة الخرقاء حكمة عالية، وإذا ما يقوله الخطيب حق لا مراء فيه. ولعلك وقفت أمام قصاص ماهر بليغ يذكر سيرة عنتر أو الملك سيف. ولعلك لاحظت كيف ينصت إليه الناس ذاهلين. ولاحظت كيف يخفضون رؤوسهم كلما ضرب عنترة بسيفه. يخفضون رؤوسهم لأنهم يعيشون المعركة، ولأن العقل والمنطق في نوم.

والمدرسة تربي النشء ليكون حرا، وتربي العقول وتعود على التفكير المنطقي، لهذا لا تستعمل الإيحاء إلا في حيطة كبيرة، ولا تستعمل الإيحاء إلا في الأغراض الأخلاقية الاجتماعية لتكون في الطفل العاطفة التي تساعد على التعلق بالفضائل. وتحتاط المدرسة من الإيحاء كلما خافت من أن يخدر الإيحاء عقل الطفل، لأن المدرسة تربي الرجل الذي يفكر في أعماله ويقدرها حق قدرها، لا كالذي نومه المغناطيس، فهو يتحرك كالآلة.

الحرية والنظام:

أشرنا في حديثنا عن المدرسة، إلى أن النظام ليس غايته مسك التلاميذ وإخضاعهم للقانون المدرسي فقط، بل إن النظام المدرسي إطار يتربى فيه المواطن، ولا تقوم المدرسة بواجبها كله إذا لم تزود الطفل بعادات احترام حقوق الغير، وحب العمل وإذا لم تفهم الطفل ضرورة احترام القوانين.

وإن ضغطت المدرسة على الطفل وأخضعته لنظامها، خيف إذا أطلقته فوجد حريته كاملة أن يسيئ استعمال هذه الحرية. لذلك تحاول المدرسة أن تعطي للطفل نصيبا من حريته داخل المدرسة، وتعوض عن حراستها المسؤولية التي تلقيها على التلاميذ. وهكذا يتعلم أن للحرية حدودا يجب أن يقف عندها. وهكذا يستعد للحياة الحرة.

الحكم الذاتي:

وحكم الأطفال لأنفسهم حدث مهم في التربية، وقد طبق هذا الرأي، ويسمونه «الحكم الذاتي» في مدارس انكلترا في أوائل هذا القرن. وشاع تطبيقه في المدارس الحديثة فيما بعد ذلك.

وكان أول من رأى ضرورة إعطاء الحرية للأطفال المفكر الروسي تولستوي. وأخذت برأيه وهذبته المربية السويدية ألن كب. ويرى هذان المربيان أن الخير كله في أن نترك الطفل حرا كل الحرية.

ثم تطور هذا الرأي بعد أن دلت التجربة على أن الطفل لا يفلح إذا أعطيناه حريته كاملة، ونقص من حرية الطفل وأعطيت بمقدار. والمدارس اليوم تتفاوت في النصيب الذي تعطيه من الحرية للأطفال.

فهناك المدرسة التي تعتمد على سلطة المدرسة كمدارسنا. وهذه تحاول أن تشرك الطفل في المحافظة على النظام واستعمال حريته استعمالا صالحا بما تهيئه له من أنواع النشاط داخل المدرسة أو خارجها. وتؤلف المدرسة لهذه الغاية جمعيات الأطفال التعاونية التي تقوم بالمحافظة على نظام القسم. وتنظيم الحفلات الرياضية والقيام على الخزانة المدرسية إلى غير هذا مما يقدر عليه الأطفال. وفي حضن هذه الجمعيات يتعلم الأطفال كثيرا من الفضائل كالتعاون واحترام الغير. ويتعلمون تحمل المسؤولية إذا كلفوا بعمل من الأعمال وهم ينتخبون بأنفسهم

أو بمساعدة المعلم، الأعضاء المكلفين بكل ناحية من نواحي النشاط الذي يمارسونه، وهكذا يتعلمون طريقة الانتخاب، ويتعلمون القيم الإنسانية التي تخول النجاح.

وهناك مدارس أخرى تعطي للطفل نصيبا كبيرا من الحرية حتى ليصبح له الرأي الأول في كل الشؤون المدرسية. بل منها ما يبطل سلطة المعلم وقدرته على المعاقبة، وتكل محاكمة الطفل لمحكمة الأطفال.

ويظهر أن الجو المدرسي، لا يساعد على إعطاء الأطفال نصيبا كبيرا من الحرية، لأن أعمال المدرسة كثيرة ومتنوعة، ولأن مسؤولياتها شديدة لا يقوى على حملها الأطفال. لذلك فليست ناجعة كل المدارس التي تطبق «الحكم الذاتي».

أما خارج المدرسة فإن الأطفال قادرون على استعمال حرياتهم استعمالا حسنا متى كانت تربيتهم الأخلاقية والاجتماعية تدعو إلى الاستقامة. وأبرز نشاط يظهر فيه «الحكم الذاتي» هو نشاط الكشافة. والحقيقة أن الكشفية مدينة بنجاحها لقوة سيكولوجية عظيمة. وقد رأى مؤسسها الإنكليزي «بادن باول» أن من أكثر غرائز الطفل بروزا هي غريزة اللعب. وبنى حركته على أساس استقلال هذه الغريزة. وغرض هذه الحركة تربية الطفل تربية خلقية، وتنمية قواه الشخصية. وتصل إلى هذا الغرض عن طريق النشاط المختلف الذي تهيئه للأطفال، والذي يرضي رغبته في الحرية والعيش في الهواء الطلق، وحبه للمغامرات مع رفاقه.

وشبيه بالكشفية، مخيمات الصيف. وأعمال هذه المخيمات يمكن للأطفال أن يحكموا أثناءها أنفسهم. لأن هذه الأعمال لا تعدو أنواع الرياضة. وكفيل جدا لأطفال اللعب، وانصرافهم إليه، أن يساعد على حفظ النظام بينهم.

الفصل الثالث

الطفل

التربية وعلم النفس:

من المسلم أن التربية عماد لمستقبل الأمة، وأن العمل التربوي من أهم وظائف المجتمع. والتربية تتناول، قبل كل شيء، الأطفال. فمن الضروري أن يعرف المربي نفسية الطفل وانفعالاته في حالاته المختلفة، ليكون عمله التربوي مجديا. وإن التربية ليست علما مضبوطا يطبق قواعده المربي. بل هو فن يتطلب من هذا المربي مرانة وذكاء يمكنانه، مع معرفة نفسية الطفل، من تدبير تربيته، وتهييئها لتناسب كل طفل حسب نفسيته، ولتناسب الأطفال في سنهم المختلفة.

ويبدأ تطبيق علم النفس في التربية من طرق التعليم. وتختلف هذه الطرق حسب سني الأطفال وقدرتهم على الفهم والتفكير. كما تختلف حسب تطبيقها على البنين أو على البنات. وعلم النفس يكيف أيضا معاملة المربي لتلاميذه أو تلميذاته إذ يقتضي أن يراعي في هذه المعاملة طبع الطفل.

وغاية تطبيق علم النفس في التربية هي التوفيق بين رغبات كل طفل وبين رغبة المربي، وبدأ هذا التطبيق بشكل منظم عندما فطن المربون إلى أن الطفل لا يهتم بما يهتم به الكبير، وأنه لا يقدر أن يهتم بموضوع ما وقتا طويلا. ولا يهمنا هنا أن نبحث في الاهتمام، فسيأتي ذلك في فصل آخر من هذا الكتاب.

كانت طرق التعليم فيما مضى من وضع رجال يقصدون إلى بلوغ غايتهم التعليمية أقصر طريق. فكانت هذه الطرق جافة لأنهم لم يهتموا فيها إلا بالمادة. ومنذ القرن السادس عشر قام المربون من أمثال مونتني وكومينوس، ينادون بتحرير الطفل من ضغط المعلم، واعتبار قوته العقلية التي لا تمكنه من تحمل عنت المدرسة. ونادى روسو بإطلاق سراح الطفل والاعتماد في تربيته على الظواهر الطبيعية، كما نادى بتحوير طرق التعليم لتناسب الطفل. وكان هربرت، فدعا إلى تطبيق علم النفس في التربية. وهو أول المربين الذين بحثوا نظرية الاهتمام.

ومن بعد هربرت بدأت طرق التعليم والتربية تتحور كلما تقدم علم النفس. وعلى ضوء علم النفس بنيت أهم الآراء الحديثة في التربية.

والمعلم في حاجة إلى معرفة سلوك الأطفال. وغرضنا في هذا الفصل أن نعرض عليه نماذج من هذا السلوك، ليكون على بينة كلما صادف مثلها، وأن نبحث في أهم انفعالات الطفل في حالاته المختلفة.

الطفل والأسرة:

إن أهم العلاقات التي تربط الطفل بأعضاء أسرته هي ولاشك علاقته بأمه، فهو في حاجة إلى عنايتها المتواصلة، وهو في حاجة كبيرة إلى عطفها وحنانها أيضا.

ويحدث في بعض الأحيان أن يربى الطفل بعيدا عن أمه، أو يحدث ألا تقوم الأم إلا بنصيب قليل من تربيته. وذلك فيما إذا كانت الأم تشتغل خارج البيت، أو ماتت. ويلاحظ على الطفل هذه الحالة، وخصوصا إذا لم يقم مقامها شخص يعطف عليه عطف الأم، أو نشأ في اليتم. يلاحظ توقف وبطء شديد في نمو جسمه كما يلاحظ اضطراب في انفعالاته العاطفية. بل يكون لفقدان حنان الأم أثر كبير على نمو قوى الطفل العقلية أيضا ومن هنا تظهر ضرورة تعويض هذا الحنان لنمو الطفل وتكامل شخصيته إذا فقدت الأم.

والطفل لا يتمسك بأبيه إلا في سن الثالثة من عمره. ففي هذه السنة يمنح الطفل لأبيه قليلا من عطفه. وقد يتفاوت هذا النصيب من المحبة حسب جنس الطفل. فالبنات قد يتعلقن بآبائهن أكثر مما يتعلق الأولاد. وهذا العطف الأبوي ضروري أيضا، لأنه يخفف من تعلق الطفل بأمه، ويكون عاملا يدخل التوازن في عاطفة الطفل، بل ويوجه سلوكه توجيها غير قليل. ويكفي أن نلاحظ سلوك الطفل اليتيم الأب لنعرف أهمية هذا العامل. فالطفل اليتيم الأب يكون متعلقا أشد التعلق بأمه، لا يشركها في قلبه مع أحد. ولذلك يتخذها مثالا ويقلدها. وربما نشأ جبانا كأمه، أو مستوحشا لا يخالط الناس.

ووجود الإخوة والأخوات في الأسرة يساعد على توسيع الأفق الذي تبرز فيه شخصية الطفل. إلا أن ذلك قد يحدث صعوبات كثيرة يظهر أثرها في سلوك كل من الإخوة أو الأخوات. والابن البكر كثيرا ما يشعر بحسد كبير نحو أخيه الصغير. لأن هذا الأخ يشاركه في حنان أمه بل ويستأثر به أحيانا. وبوسع الأم أن تحتاط لئلا يتحاسد الإخوة، وذلك بأن تعالج الابن الصغير في وقت يغيب فيه الآخر عن البيت أو ينام. وقد يحدث أحيانا أن يفضل الأبوان أو أحدهما أحد الأبناء. وبذلك يشعر الإخوة الآخرون بالحرمان. ويحملهم هذا الشعور على الكيد لأخيهم، أو على الكبت والإخفاء. ويعزو المحللون النفسانيون

الشعور على الكيد لأخيهم، أو على الكبت والإخفاء. ويعزو المحللون النفسانيون كثيرا من الشذوذ الذي يلاحظ عند الأحداث إلى هذا الشعور.

وإذا كان الطفل وحيد أبويه أو كان المفضل عندهما، فإن عنايتهما البالغة به تجعله طفلا مخنثا، يعتبر أن من حقه على أبويه أن يضحيا بكل شيء في سبيله. ويبقى معه هذا الشعور حتى بعد أن يخرج من حضن أسرته إلى المدرسة. ففي المدرسة يغتصب أمتعة أقرانه، ولا يقبل على العمل بسهولة، ويبكي كلما وجهت إليه أدنى ملاحظة،

وتختلف الأسر في سياستها لأبنائها، فهناك الأسرة التي تتراخى في تربية أبنائها ولا تتخذ خطة لهذه التربية. وفي مثل هذه الأسرة يجد الطفل مجالا للسير مع هواه. وكثيرا ما يحدث تناقض بين أوامر الأم وأوامر الأب. فيشتد ميل الطفل إلى التحرر من كليهما، ويلاحظ عليه فيما بعد ذلك حب للفوضى وعبث بالقوانين.

وهناك أسر أخرى تشتد فيها الأسرة على الطفل، وتحد من حريته كثيرا، وتحرسه حراسة دقيقة. وسواء كانت هذه الشدة من عدم خبرة الآباء بطرق التربية الرشيدة، أو دفعهم إليها حبهم الشديد لأبنائهم وخوفهم أن ينشأوا غير راشدين، فإن جو الدراسة والمراقبة يدفع الطفل إلى تحدي أسرته، والعبث بسلطتها. وربما أحب التسلط وانتقم ممن هو أضعف منه. وربما ثار على القوانين المدرسية عندما يلتحق بالمدرسة. وربما تعلم في حضن أسرته التخفي والاختلاس.

وإنما يجب على الأسرة أن تتخذ سياسة حكيمة في تنشئة أبنائها، فتهيئ لكل منهم كل ما يحتاجون إليه، وترضي كل رغباتهم الحيوية المشروعة. ويجب على الأسرة أن تنشئ الأطفال في جو يشعرون فيه بعطفها وحمايتها. ويشعرون فيه بانتمائهم إلى الأسرة. وإن من العوامل التي تساعد على نمو شخصية الأطفال شعورهم بالحرية في وسط أسرتهم. لذلك فلا ينبغي أن تكون حماية الأسرة وعطفها بحيث تحيط الطفل إحاطة ضيقة تفصله عن الواقع، وتمنعه من استعمال وسائله الخاصة للاتصال بالناس والأشياء، وحماية نفسه كلما قدر على ذلك. وينبغي أن تتغير نظرة الأسرة إلى الطفل ومعاملتها إياه

حسب سنه. لأن الطفل كلما كبر، يتغير جسمه وتتغير نظرته للواقع. ونوشك أن نخفق، بل نقع في وسط الإخفاق إذا عاملنا المراهق كما نعامل الطفل الصغير.

ومما ينبغي أن تتجنبه الأسرة في تربية الأطفال، اللوم الشديد المتواصل. ويميل أفراد الأسرة في بعض الحالات إلى لوم الأطفال والعتاب عليهم في كل المناسبات، ومهما كانت جريرتهم صغيرة. وقد تكثر أشغال البيت على الأم، وترهقها الأعمال المتواصلة، فإذا عاقها الطفل في حركاتها، نزلت عليه باللوم، وربما تجور على الطفل وتنبه بالكلام المؤثر. والإكثار من لوم الأطفال يولد فيهم الخجل وقلة الاعتداد بالنفس. ويولد فيهم الشعور بالخطأ وإن لم يخطئوا. وقد يطاردهم هذا الشعور المكبوت طيلة حياتهم. ويلاحظ أن الطفل، تحت عامل الإيحاء، كثيرا ما يتصف بالصفات التي نتهمه بها. فإذا تمادينا على وصفه بالكذب اتصف بالكذب، وإذا نعتناه بالبلادة تغابى وأظهر البلادة.

كما لا يحسن أن يظهر الأبوان رغبتهما الشديدة في أن يأتي ابنهما عملا ما، أو يظهر القلق إذا لم يتصرف كما يحبون، لأن الطفل الذي يشعر بهذه الرغبة التي لا تجد الصبر يستعظم الأمر الذي يحمل عليه فيتولد فيه الخجل، أو يعتبر هذه الرغبة نيلا من حريته فيتعصب ويصمد لها، وعلى كل فمثل هذا الجو لا يساعد على تحسين سلوك الطفل.

وقد يفترق الأبوان ويبقى بينهما الطفل يتردد. والطفل الذي طلقت أمه يعيش دائما في قلق وشعور بعدم الاستقرار. لاسيما إذا تزوجت أمه مرة ثانية. وتدعو الضرورة لعيش هذا الطفل أياما في بيت أبيه وأياما في بيت أمه. ويجد في كلا البيتين عادات مخالفة للتي ألفها، ويزيد من اضطرابه وحيرته وما يسمعه في كل بيت. فإن كلا من الأبوين لا يكف دائما لسانه عن قرينه القديم. وهكذا ينشأ الطفل الموزع بين أمه وأبيه حائرا ولا يعتد بنفسه ولا يدرك القيم الحقيقة للأشياء. وقد يكون هذا الطفل قبل افتراق أبويه ذكيا متفوقا على أقرانه، ومتى افترقا أبواه لاحظنا عليه نكوصا وتأخرا.

ومثل هذا الطفل ذاك الذي ينشأ في أسرة يكثر فيها الخلاف والمشاجرة بين أبويه. وهذا إما أن ينشأ منكمشا على نفسه غير مستقر، وإما أن ينشأ سليطا عنيفا.

وقد يكون الطفل اليتيم أحسن حالا من هذين، إلا أنه عرضة للضياع إذا تزوج أبوه أو أمه. ويكون الأب الجديد أو الأم الجديدة في الغالب خلوا من كل عاطفة نحو الصبي بل يقسوان عليه ويهملانه إذا ولد في الأسرة أبناء جدد. وهذا الطفل ينشأ متشائما خائفا، أو على العكس ينشأ حقودا شريرا. وقد يكون خطرا على المجتمع إذا لم يرب التربية اللازمة.

الطفل والمعلم:

إن علاقة الطفل بالمربي شبيهة بعلاقته بأبيه وأمه من بعض الوجوه. والمربي يمثل سلطة الأسرة، ويعمل برضاها. ولتشابه عمل الأسرة وعمل المربي من حيث تسلطهما على الطفل وتوجيهه، يظهر في تصرف المربي ما يشبه تصرف الأسرة؟ فالمربي أو المربية يعاملان تلاميذهما كما يعاملان أبناءهما إن كان لهما أبناء، ويميلان إلى مقارنة أبنائهما بالتلاميذ. فإذا لم يكن لهما ولد عاملا التلاميذ كما لو كانوا أبناءهما.

أما موقف الأطفال من المربي، فإنه يختلف باختلاف سنهم، فالأطفال الصغار الذين في رياض الأطفال قد يعتبرون المربية أما ويثقون بها كما يثقون بأمهاتهم، بل ويتنظرون منها مثل ما ينتظرون منهن. والأطفال الكبار المدركون يتعلقون بالمربي تعلقا مخلصا، ويعتبرونه أبا وقد يتعلقون به ويشغفون بمزاياه حتى ليتخذونه مثالا لما ينبغي أن يكونوه. وقد يثق هؤلاء بالمربي أكثر مما يثقون بآبائهم، ويصدقونه أكثر مما يصدقونهم. والسبب في هذه الثقة الكبيرة أن الأطفال لا يعتبرون المعلم رئيسا يجب أن يطاع أمره كما يطاع أمر الأب، لكنهم يعتبرون علمه. وبهذا الاعتبار يتصورون له مجدا لا يعترفون بمثله لآبائهم، حتى ولو كان آباؤهم أعلم من المربي في الواقع. لاحظ الطفل وأنت تجادله، إن أول حجة وآخر حجة يدلي بها هي «قالها المعلم».

هذا وإن العلاقة بين المربي والتلميذ مبنية على الطاعة. وهذه الطاعة إما أن يكون أساسها الاحترام والمحبة، وهذه هي التي تضمن العمل المنتج، وإما أن يكون أساسها الضغط والخوف، هذه طاعة سطحية، هي أشبه بحيلة يتجنب بها الطفل العقوبة. والطفل لا يلقي بزمامه إلا للمربي الذي عرف كيف يرضي رغباته وكيف يفرض شخصيته بخصاله السامية.

وعلى الطاعة ونوعها يتوقف تقدم التلاميذ في الدراسة. فإذا كان التلاميذ يطيعون مقتنعين بالسلطة المعنوية خاضعين لها، كان الإنتاج حسنا حتى ولو كانت ثقافة المعلم أو طرق تعليمه ناقصة. وإذا كانت الطاعة خداعا من الأطفال للقوة القاهرة أو حيلة للحصول على المكافآت. لم يفد علم المعلم شيئا ولا طرقه في سبيل تحسين الإنتاج المدرسي.

ويختلف موقف المعلم من تلاميذه باعتبارهم جماعة، أو باعتبار كل تلميذ على حدة، فهناك المعلم الذي يعتمد على سلطته، فيأمر ولا يطيق أن تعصى أوامره، ويعزم العزمات بسرعة، ولا يخشى أن يقع في الغلط للمحافظة على مظهر الحزم. وهذا النوع من المعلمين قد ينجحون في الاستيلاء على أطفالهم جزءا من الزمن، وينجحون في إيقاظ حماسة الأطفال بما يبدو عليهم من حزم. لكنهم إن كانوا متسلطين تسلطا شديدا فسرعان ما يخبو نشاط التلاميذ ويركنون إلى الجمود، أو يدفعهم تسلط المعلم إلى الثورة عليه.

وهناك المعلم الهين الذي يحاول أن يصل إلى غاياته بالحسنى، ومثل هذا لا يخضع له التلاميذ ولا يقيمون له وزنا، على أن بعض المعلمين من هذا النوع قد ينجحون إذا توصلوا إلى إيقاظ ضمير التلاميذ وأوصلوهم إلى إدراك مسؤولياتهم. ولا يقع هذا إلا إذا يسر المعلم لتلاميذه طرق العمل ولم يترك لهم وقتا للتفكير في العبث. ولا يقع هذا إلا إذا عرف التلاميذ كيف يستعملون حرياتهم وكيف يصرفون جهودهم في التعاون والاطلاع.

وهناك المعلم الذي يحاول أن يأخذ تلاميذه عن طريق العاطفة ويحاول أن يعاملهم على أساس الصداقة والزمالة. وهذا جدير بالإخفاق التام الذي يخرج به من تجربته.

وهناك المعلم الذي لا ينفك يحض التلاميذ ويذكرهم بالواجب. ويكون هذا في الغالب معلما ناقصا مغلوبا على أمره.

وهناك المعلم القصير النظر في شؤون التربية، الذي يعتمد في كل أعماله وأعمال التلاميذ على الجزاء. فلا يزال يعاقب ويثيب، ولا يزال يهدد ويغري بكل أنواع التهديد والإغراء. وهذا لا يحصل إلا على مجهودات سطحية مبنية كلها على تحصيل المنفعة.

وإن علاقة المعلم بتلاميذه تتغير حسب التكوين المهني الذي حصل عليه المعلم. وتتحدد هذه العلاقات حسب فهم المعلم لمكانه في المدرسة وفهمه للظروف التي تساعده على إنجاز عمله التربوي والتعليمي.

لكن للعامل الشخصي المكان الأول في تحديد العلاقة بين المربي وتلاميذه. وشخصيته هو لا شخصية التلاميذ. فبالتجربة اليومية يتعلم المعلم السلوك الذي يناسب ويختاره. وكلما وقفت أمامه عقبة في اتصاله بالتلاميذ جرب الحلول الممكنة ولاحظ نتائجها، ثم وقف عند أصلحها. وهكذا يكون طريقته الخاصة الشخصية.

وقد يكون طبع المعلم لا يساعد على حفظ العلاقة الصالحة بينه وبين التلاميذ، كأن يكون حادا سريع الغضب. أو تكون له عادات عقلية أو خلقية أو حركية تعرقل تقدم التلاميذ كعادة الإسراع في الكلام والتفكير مثلا. وبالتجربة يلاحظ المعلم عيبه ويحد منه. وإذا كان محبا لمهنته حريصا على نفع تلاميذه، فربما ضحى بجهود كبيرة في سبيل ذلك.

وبالتجربة يتعلم المعلم كيف يغطي على نقص في جسده بالصفات الأخرى. وبها يكتسب الصفات التي تعطيه سلطة معنوية كبيرة لا غنى عنه لكسب احترام التلاميذ. لاسيما إذا كان التلاميذ كبارا. ومن الصعب أن يجد المعلم قليل التجربة طريقة مع الكبار يفرض بها سلطته كاملة دون أن يعتبر التلاميذ خضوعهم لهذه السلطة مسا لكرامتهم واعتزازهم بأنفسهم. وليس هذا مع صعوبته بالشيء المستحيل، فرب قسم فيه طائفة من المراهقين المتصلبين، سيتحولون إلى صغار مطيعين أمام معلم قصير نحيف، ويأتمرون بأمره.

ويتعرض المعلمون الشبان إلى مشاكل لا تحدث للمعلم الناضج. فالتلاميذ يعتبرون المعلم الشاب قرينا ينبغي ألا يخضعوا له، سيما إذا كان هذاالشاب يبدو صغير السن. وقلما ينجح هذا الشاب مع أطفال كبار ولو كان رزينا، ولو كان علمه واسعا. على أن صغر سنه وما يتبعه من مرانة في التفكير والتصرف تساعده على فهم الأطفال وبواعثهم الخفية وتساعده على بذل مجهودات متعبة في سبيلهم.

من بين المعلمين الشبان من يفتقر إلى سعة النظرة، ويفتقر إلى رحابة الصدر. وافتقاره هذا يبدو في تصرفه أول عهده بالتلاميذ. ولا يسد هذا الافتقار إلا بالتجربة الطويلة التي يحدث خلالها النضج العاطفي والأخلاقي.

الطفل ورفاقه في المدرسة:

إن علاقة الأطفال في المدرسة، تعني المعلم كما تعنيه علاقته هو بهم.

والطفل عندما يجيء إلى المدرسة إما أن يكون من أسرة فيها أطفال أو كان يتصل بأطفال الجيران والزائرين، وإما أن تكون المدرسة أول مكان يلتقي فيه أطفالا من سنه. ويكون الطفل الأول ألوفا سريعا ما يتقرب إلى رفقائه وسرعان ما يتحبب إليهم، بينما يبقى الطفل الثاني منكمشا خجولا عدة أيام، لا يكلم أحدا من رفقائه. وربما يطول الزمن قبل أن يجد هذا الطفل أساسا يبني عليه معاملته للأطفال الذين معه في القسم.

والأطفال قريبون إلى بعضهم إذا كانوا في سن متقاربة، يتكيفون بسرعة حسب الجو الذي يجدونه، كما يكيفون تصرفهم حسب الرفاق الذين يعاملونهم كيفما كان هؤلاء الرفاق وكيفما كان طبعهم. ونلاحظ أنه لا تجد كلفة بين التلاميذ تماما، فسرعان ما يتحدث الطفل إلى جاره ويشاركه أفراحه وألعابه.

ويسهل من نشوء الزمالة بين الأطفال أنهم بريئون لا ينظرون إلى الناس كما ننظر نحن إليهم. فهم لا يعرفون ميزا بين الغني والفقير ولا بين الوضيع والرفيع. أو على الأقل لا يدركون شيئا من هذا الميز إلا بعد أن تتقدم بهم السن كثيرا. وتبقى الزمالة بين المراهقين حتى إن كانت أسرهم متفاوتة في الميزان الاجتماعي.

لكن هناك قيما أخرى يؤمن بها الأطفال، وتحدث ميزا قيما بينهم من نوع خاص. فمن القسم الصغير يظهر على بعض الأطفال تفوق على أقرانهم وتسلط. ولا يلبث هذا التفوق أن يصبح زعامة يخضعون لها. وذلك إذا بلغوا العاشرة ونحوها. ففي هذه السن عند الأطفال ظاهرة اجتماعية هي حب التكتل والعمل الجماعي. ويؤلفون جمعيات لها رئيسها المعروف الذي يقود الألعاب ويسمع لرأيه. لكن الغريب هو أن هذه القيم التي تخول الزعامة عند الأطفال مجهولة لدينا، إذ لا يخولها التفوق في الدراسة فكثيرا ما يكون الزعيم آخر التلاميذ في قسمه. وكل ما نستطيع أن نلاحظه هو أن الزعيم يكون غالبا قوي الجسم وافر النشاط.

والمدرسة تستغل هذه الظاهرة الاجتماعية عند الأطفال وتنظم النشاط الطبيعي بحيث ينصرف إلى الأعمال البنائية.

وأثناء الدراسة تحدث بين الأطفال ظاهرة أخرى، هي ظاهرة التسابق والمنافسة. ويشجع هذا الاتجاه إلى حد كبير معاملة المربي للأطفال، ولكلماته ومقارنته بين أطفاله أثر كبير في بعث المنافسة بينهم. وقد تبلغ هذه المنافسة إلى حد البغضاء والحسد كما أشرنا إلى ذلك في فصل آخر.

والأطفال قادرون على التضامن والتكتل. خصوصا في المرحلة التي أشرنا إليها آنفا وفي مرحلة المراهقة، يبدو هذا التضامن فيما بينهم حتى إذا كانوا صغارا. وربما أتى أحد منهم جريرة في غياب المعلم، فإذا سئل التلاميذ عن ذلك كتموا والتفت بعضهم إلى بعض والواجب في مثل هذه الحالة أن نشجع فيهم روح الجماعة ونكف عن السؤال والواجب ألا نغري بعضهم بفضح المخالف، فإننا بذلك نعلمه الخذلان والغدر، ونعرضه لاحتقار أصدقائه وعدائهم.

وفي بعض الأحيان يضطر المعلم إلى الاستعانة ببعض التلاميذ في تعليم تلاميذ آخرين. ويسمى تعليم الأطفال لبعضهم التعليم المتبادل. انظره في فصل آخر من هذا الكتاب. وفي هذه المرحلة تتبدل علاقة التلميذ المعلم بالأطفال الآخرين. وفيها يجرب هذا التلميذ المسؤولية ويتصنع الجد مقلدا صفات معلمه. وكثيرا ما يعمل هذا التلميذ تحت مراقبة المعلم المباشرة، فلذلك لا يحدث له من المشاكل مايحدث للمعلم المبتدئ، إذ أن التلاميذ إنما يعملون في الحقيقة تحت سلطة المعلم.

وقد يجتمع في قسم واحد، كما يحدث في البادية، بنون وبنات، ويفيد هذا الاجتماع كثيرا في تربية طبع الأطفال. فيزداد طبع البنات متانة، ويتهذب سلوك البنين ويكون خاليا من كل عنف.

والحاصل أن العلاقات بين الأطفال في المدرسة الواحدة متنوعة ومعقدة بحسب صفات كل الأفراد واستعداداتهم، لكن هذا لا يمنع الأطفال من الاندماج والتقرب إلى بعضهم. وإن لهذا الاندماج عمل خفي على الأطفال، فالطفل إذا اعتبرته بمفرده، ليس هو نفس الطفل إذا كان مع أقرانه. فإنه مع أقرانه منطلق صريح في أعماله وأقواله، فإذا انفرد مع الكبار تصنع لهم سلوكا لا يظهر فيه بمظهره الحقيقي.

عقلية الطفل:

انتباه الطفل: إن الرجل الكبير يملك نفسه، فيستطيع أن يضع خطة ثم يطبقها، ويستطيع أن يثابر على عمله إذا بدأه. أما الطفل فهو عاجز تماما عن المواظبة ومتابعة العمل إذا لم يكن هناك دافع خارجي يحمله على ذلك.

وسبب عجز الطفل عن المواظبة هو لين إرادته، وكثرة الدواعي التي تتجاذب هذه الإرادة، وربما كان فضول الطفل الكبير أهم أسباب هذا العجز. ولنلاحظ طفلا يقوم بعمل ما في جد ظاهر. لنلاحظه عندما يعرض له عارض جديد. فمهما كان هذا العارض تافها فإن التلميذ لا يمسك نفسه أن ينصرف عن عمله الأول ليرضي فضوله. لنلاحظه في طريقه إلى المدرسة، إنه لا يمشي سويا في الطريق كما نمشي نحن، لكنه يقف مرات كثيرة، ويعرج على هذه الزهرة لينظرها، فإذا مرت الفراشة فإنه من ورائها يعدو. وهكذا من جهة إلى جهة حتى ربما ينسى المكان الذي يقصده.

وعجز الطفل عن تركيز انتباهه، يبدو في المدرسة أيضا، ولهذا تسمع المعلم يدعو التلاميذ دائما إلى الانتباه.

إدراك الطفل:

والطفل قادر على إدراك المحسوسات إذا كانت حواسه سليمة. فهو يدرك الأشكال والألوان والأبعاد. بل قد يكون إدراكه لها كإدراك الكبير تاما. لكن هذا الإدراك ضعيف جدا فيما يتعلق بإدراك الحقائق، وفهم العلة.

فالطفل ضعيف الملاحظة قليل الخبرة، لا يحسن الحكم على الأشياء ولا يفهم قيمتها. فإذا عرضت عليه صورة أو رسما لتبرز شخصا مثلا، فربما يتعلق بصره بجزء من هذه الصورة، ربما يتعلق بصره بدمية على الأرض لا تعتبرها أنت إلا عارضا تافها، وتكون في نظره محورا للصورة. ويبدو هذا القصور في قدرة الأطفال على الملاحظة إذا أتينا بطفل وحضر مشهدا ما ثم طلبنا إليه أن يحكي ما رآه. والغالب أنه سيحكي عن مشاهداته المحسوسة التي استرعت انتباهه، ويترك الحادث المهم. وما ذاك لقصر ذاكرته ولكن لضعفه عن الإدراك.

ويزيد في هذا الضعف قلة بضاعة التلميذ من الكلام. ففي السنوات

الدراسية الأولى يكون إدراكه حسيا محضا، ومن ثم لا تتعلق بذهنه إلا الكلمات التي تدل على المحسوس، أو تدل على الحركة. وفي هذا تفسير لإدراكه الضعيف. لأن هذا الإدراك قد يتوقف على فهم بعض الكلمات التي يعتبرها الكبير واضحة مفهمة وتغيب عن الطفل.

وقد أجرى عالم النفس الفرنسي بيني بحثا في الكلمات التي يستعملها الأطفال. فوجد أن الأطفال يستعملون كثيرا من الأفعال وكثيرا من الأسماء وقليلا من النعوت، ونادرا ما يستعملون أدوات الربط مثل لو و لأن، وعندما الخ. ويعلل قلة هذه الأدوات في كلام الأطفال بأنها تفيد التعليل والربط بين الأفكار، وبأن هذا التعليل والربط ليسا في متناول الأطفال.

مخيلة الطفل:ومخيلة الطفل قاصرة أيضا، لا تخلق إلا الصور التي تعتمد على المحسوس أو العاطفة. ويظهر هذا القصور بصفة واضحة عندما نطلب إلى الطفل أن يصف لنا مكانا يعرفه. يجيب الطفل بأن هذا المكان يعجبه أو لا يعجبه. فإذا طلبنا إليه أن يحدد لنا أداة من الأدوات ويعرفها، أجابنا بذكر فائدتها واستعمالها. فيعرف الموسى بأنها للقطع ويقول الكرسي: أجلس عليه، وهكذا. ويظهر هذا القصور أيضا في فهم الرسوم. فالطفل يشرح لنا الرسم بذكر الأشياء التي يبصرها فيه. فإذا عرضت عليه صورة لحريق قال هذا منزل وهذه نار وهذا رجل وهذه امرأة وهذا سلم الخ.

وإنما تنمو مخيلة الطفل بالتدريج كلما نمت ملكاته الأخرى. فإذا بلغ تسع سنوات أو عشر سنوات، اتسعت مخيلته وقويت على فهم العلاقات البسيطة. وطفل في هذه السن يستطيع أن يصف لنا مشهد الحريق فيقول: هذا حريق والناس مجتمعون حوله وهذه امرأة تجري الخ.

فإذا بلغ الطفل الثانية عشرة أو الثالثة عشر من عمره، استطاع أن يتخيل لا أعمال الناس فقط ولكن عواطفهم وبواعثهم. وفي هذه السن يصف الطفل مشهد الحريق الذي أسلفنا ذكره فيقول: هذا حريق اجتمع حوله الناس ليطفؤوه. وهذه امرأة تصيح وتستغيث الخ.

حكم الطفل: الطفل عاجز عن الحكم الصحيح عجزه عن الإدراك الكلي. وهو لا يفرق بين الواقع وبين رغباته الخفية. وربما يخلط بين ما شاهده

وما تخيله فلا يميز بينهما. وقلة خبرته وما قلناه عن عدم الاتصال في أفكاره يجعل حكمه مخطئا سواء كان هذا الحكم على أعماله نفسه أو أعمال غيره. ولهذا لا يدرك الأخطاء التي يقع فيها ولا نتائج هذه الأخطاء. وكثيرا ما يكون عذره عنها واهيا بعيدا عن المنطق.

وأسئلة الطفل كثيرة. لكنها لا تنبعث إلا من فضوله الكثير، وليست علامة على تيقظه وقدرته على الحكم والنقد. ويدل على ذلك تصديقه لأجوبتنا كيفما كانت، لأن الطفل غرير يؤمن بكل ما يسمعه ولو كان مستحيلا. وتصديقه للخرافة معروف يصحبه إلى سنوات المراهقة.

حاجات الطفل:

لا نتحدث هنا عن حاجة الطفل الجسمية، حاجته إلى الغذاء والجو الصحي الذي ينمو فيه. وإنما نتحدث عن حاجته النفسية.

حرية الطفل: الطفل في حاجة إلى الجو الذي ينمي فيه مواهبه، ويبرز شخصيته، في حاجة إلى اختبار قوته ومعرفة حدودها. وهذا الجو المناسب لنموه هو جو الحرية والانطلاق الجو الذي يقدر فيه الطفل على ممارسة الأعمال المشروعة التي تستفرغ نشاطه، بحيث يعبر عن نفسه تعبيرا حرا، ويتناول الأشياء ليركبها ويحللها كما يشاء. لكن هذه الحرية قد تتعارض مع مصلحة الأسرة أو المدرسة عندما تمس بحقوق الغير، ومن هنا كان لابد من سلطة تحد من حرية الطفل. وليس شرا من الضغط على الطفل إلا الإفراط في تدليله والضعف أمام رغباته. والطفل الذي ينشأ في حجر أسرة تطلق له كامل الحرية ينشأ قلقا مضطربا يحاول أن يستعيض عن السلطة القوية التي هو بحاجة إليها ليشعر بالأمن بثوراته المتكررة وموقفه المتحدي.

حاجة الطفل إلى العطف: مما يسبب تدليل الآباء والأمهات لأبنائهم، شدة عطفهم ومحبتهم. والطفل في حاجة شديدة إلى العطف والمحبة خصوصا في السنوات الأولى من حياته. وقد يكون الحرمان من هذا العطف أصلا لاضطرابات نفسية كثيرة تتجلى في انكماش الطفل وخوفه، وتتجلى بعد ذلك في حب العزلة والانصراف إلى كنز المجموعات والبخل. وتلاحظ كل هذه العوارض عند اليتيم الذي حرم عطف أمه وأبيه.

والطفل يألف هذا العطف، وينتظر أن يجده عند كل الكبار الذين يتصل بهم فإذا جاء إلى المدرسة، يصدمه ما يجده فيها من جد وصرامة. ويبقى خائفا مترددا أمام المعلم الذي يأمر ولا يقول الكلمة الطيبة، وإذا وجد الطفل في المدرسة الجو العاطفي الذي ألفه أو قريبا منه، فسرعان ما يستأنس ويتعلق بالمدرسة. والمعلمات بطبعهن اللين وحبهن الغريزي للأطفال، يجدن المعاملة الطيبة التي تناسب الصغار. ولذلك نراهن أن ينجحن كثيرا في الأقسام الصغيرة.

على أن الطفل بعد أن يبلو المدرسة ويعرف نظامها، يكتفي من معلمه بكلمات التشجيع والثناء، وبالابتسامة الصغيرة، ويعتبر ذلك علامة لحب معلمه وتقديره، إذا كانت هذه الكلمات وهذه الابتسامة من قلب صادق.

الفضول: إن فضول الطفل وحبه للاطلاع يظهر في سن مبكرة جدا، فمن الشهور الأولى يطلع الطفل الرضيع إلى وجه أمه ويلتفت إذا سمع صوتا ليرى مصدره ويبدأ في إرضاء هذه الرغبة عندما يبدأ في اكتشاف جسمه، فتراه يمسك بأعضائه المختلفة ويعض رجله ثم يستغرب إذا أحس بألم، لكن فضول الطفل لا يظهر تماما إلا حين يملك الطفل الكلام ويقدر على وضع الأسئلة، وأول هذه الأسئلة يتعلق بالبحث عن الأسماء، ولا ينتظر الطفل شيئا آخر إذا سأل ما هذا وأجبته باسم الشيء الذي سأل عنه، لأن الاسم وحده ثروة في نظره يزيدها على ثروته الكلامية. ويعقب هذه الفترة فترة أخرى يتجه فيها الطفل إلى السؤال عن منافع الأشياء. وبعد هذه المرحلة يزداد فضول الطفل فيكثر من قول لماذا؟

وقد قلنا إن الطفل يكتفي بأي جواب ولو كان غير منطقي، وهذا ما يحتم على الأسرة، وعلى المدرسة ألا تجيب الطفل إلا بالحقيقة كما سأل، فإذا لم نشأ أن نخبره بالحقيقة لسبب ما فمن الممكن أن نقول له بكل صراحة، أن هذا أمر لا تفهمه الآن، وهذا أفضل بكثير من أن نكذب عليه، وبما أن انتباه الطفل سريع الانتقال من موضوع إلى موضوع فمن السهل أن نصرف انتباهه إلى شيء جديد إذا وضع سؤالا محرجا، ويكفي أن يجيبه بسؤال آخر أو بملاحظة طفيفة لينسى سؤاله.

وربما يكبت الطفل رغبته في الاطلاع أمام معلمه، إذا كان يعلم أن معلمه ضيق الصدر من أسئلة التلاميذ. وإذا فكرنا أن سؤال الطفل عنوان عن اهتمامه بالموضوع الذي يسأل عنه، تبين لنا وجوب تقبل أسئلة الأطفال، وتبين لنا فائدة السؤال عنها ولو كانت بليدة في ظاهرها. بل من المفيد جدا أن نعود التلاميذ على سؤالنا ونشجعهم على ذلك.

التقليد: كل شيء في حياة الطفل جديد بالنسبة إليه، وكل شيء يراه يتعلق به اهتمامه. وعندما يكتشف الطفل نفسه ويشعر بوجوده المستقل عن الآخرين يبدأ في اكتشاف قواه وتطبيقها على كل هذه الأشياء الجديدة. ولفقر خياله وضيق خبرته، نراه يقوم بحركة بسيطة كحمل آنية ثم وضعها. ولا يزال يكرر هذه الحركة لا يمل منها.

لكن غريزته تدفعه إلى التقليد كما تدفعه إلى اللعب. إلى تقليد الناس والحيوان في الحركات التي يشاهد ويقدر على القيام بها. ومن هذا التقليد تبدأ العادات الضرورية للحياة، وتبدأ تربية الطفل الجسمية الحركية. والطفل يقلد كل الأعمال التي يشاهدها بمناسبة وغير مناسبة، وسواء كان هذا العمل الذي يقلده ضرورة يستفيد منها مباشرة أو كان عملا تافها أو لا يفهم الطفل معناه. وقد يكون العمل الذي يقلده الطفل عملا لا يهمه في شيء، ومع ذلك فهو يقلده لأنه يهتم بالشخص الذي يقوم به.

وبالتقليد يملك الطفل حركاته، ويتصرف فيها حسب إرادته لأن الحركة التي تكررت في العضو تصبح وظيفة في هذا العضو تصرفها الإرادة. لذلك يطلب إلى الطفل أن يقلد نموذجا في الخط. وليس غرضنا إذ ذاك أن ينجز الطفل على مثال هذا النوع، وإنما نقصد أن يتكرر العمل في يد الطفل على مثال نقترحه لتثبت هذه الحركة في اليد.

وبالتقليد يفهم الطفل أشياء كثيرة ومعرفة الأشياء إنما هو معرفة تركيبها ووظيفتها وكيفية استعمالها. فإذا أمسك الطفل الموسى، وقطع به كما رأى أمه تفعل. فقد فهم المعنى فلم يبق إلا أن يطلق عليه اسمه.

وبالتقليد أيضا يفهم الطفل حتى الانفعالات العاطفية نفسها. لأن هذه الانفعالات تصحبها حركات جسمية أو آثار تبدو على الوجه: الغضبان يقطب وجهه والمستبشر ينطلق وجهه. والمتحمس تبرق عيناه. والغريزة تدفعنا إلى تقليد هذه العلامات كلما شاهدناها عند من نخاطبه وسبق أن تحدثنا عن التقليد العاطفي في حديثنا عن الإيحاء.

والطفل يبقى مقلدا أبدا، وربما يقلد حتى بعد أن يكبر كل ما يراه جديدا سواء كان شاعرا بهذا التقليد أو غير شاعر. ولذا يحث المربون على تقديم المثال الحسن للأطفال، وخصوصا في المدرسة يقلدون معلميهم في الحركات، وفي صفة الكلام وفي الأفعال.

ويشير المربون أيضا إلى مكان التقليد في التربية العقلية والخلقية وتربية الذوق. فالدروس التي تلقى على التلاميذ تتناول موضوعات جديدة لا يعرفونها. وتقدم الحقائق على صفة هم مستعدون لقبولها أيا ما كانت. وكذلك الأمثلة الأخلاقية التي تبشر بها المدرسة. هذه الأمثلة تجد فراغا عند الطفل فتكون عنده مثلا أعلى. وكذلك النماذج الفنية على نوعها وقيمتها يتوفق نضج ذوقهم واتجاهه.

ولأهمية التقليد في بناء معارف التلاميذ وأخلاقهم، يحث المربون على ألا يكون في المدرسة إلا كل مثال حسن، كما يحثون على اختيار الكتب وضبط محتوياتها.

ويوصي المربون بالاعتماد على التقليد اعتمادا حذرا. لأن التقليد ينفي التفكير، وينمي العقل الناقد. وإن كانت الصفات الأخلاقية ثابتة لا تقبل الجدل، فإن العقل البشري لا يستفيد شيئا من التقليد الأعمى ولا يمكنه أن يتقدم.

سلوك الطفل:

الطفل والكسل: الأطفال مجبولون على الحركة والنشاط. فالطفل السليم الجسم، المرتاح البال، يعمل لا يكل، ويسعى أكثر مما يقدر الكبير على السعي. وإن العمل المدرسي نشاط جديد بالنسبة للطفل الذي يقبل إلى المدرسة. وهو يرى هذا العمل كشكل جديد من اللعب، فينصرف إليه. ويبقى مقبلا على العمل الدراسي حتى بعد أن يشعر أنه ليس لعبا. لأن إذ ذاك يكون وسط جماعة من أقرانه لا يملك نفسه أن يتخلف عنهم.

وفي بعض الأحيان يصطدم التلميذ الجديد بالعنف الذي يجده في المدرسة، أو يصطدم بهذا العنف في مرحلة ما من مراحل دراسته. ويحس أن المربي يضيق على حريته، فينفر من المربي وينفر من العمل المدرسي ونقول إذ ذاك إن الطفل كسول.

أو لا يصطدم الطفل بالعنف والإكراه، وإنما ينفر من العمل المدرسي حين تكون الدروس مستغلقة عليه، أو تكون بعيدة عن مواضع اهتمامه.

وهذا النوع من الكسل يمكن معالجته بالبحث عن موطن النقص في المدرسة وطرق تعليمها. وهناك كسل آخر ينشأ عن مرض جسمي، أو نقص في الطاقة الحيوية.

وكل الأطفال معرضون لهذا النقص الذي يحدث في فترات النمو الجسمي. إذ يكون الطفل نشيطا عاملا، وفي بعض الصباحات يظهر عليه كلل وإعياء، ولا يشعر بإقبال على العمل. هذا الطفل ينمو جسمه، ونمو جسمه استحوذ على كل القوة الكامنة فيه. ومن الأطفال من يمرض ومهما كان هذا المرض طفيفا وخفيا فإنه يؤثر على اجتهاد الطفل.

وقد درس المربون نظام تغذية التلاميذ وراقبوا أطفالا في المدرسة ليروا تأثير التغذية على عملهم. ولاحظوا أن كسل الأطفال كثيرا ما ينتج عن سوء التغذية.

ويكسل الأطفال ويتراخون عادة بعد الغذاء. فإذا دخلوا إلى المدرسة في الثانية بعد الزوال يلاحظ عليهم قلة النشاط، ولا يزال نشاطهم قليلا طول الساعات التي يتم فيها الهضم والمعلمون يعرفون هذا من تلاميذهم، ويختارون لهذه الأوقات الدروس السهلة التي لا تطلب مجهودا كبيرا.

والطفل يكون عرضة لأمراض كثيرة أثناء أزمة المراهقة. ويبدو عليه أثناء هذه الأزمة انكسار وفتور، ويبدو عليه ميل إلى التفكير الشارد، والاشتغال عن الدرس بكل الوسائل. وعلاج هذا النوع من الكسل لا يتوقف على المعلم وحده، بل هو شأن الأسرة قبل كل شيء. إلا أن المعلم يجب ألا يقسو على الطفل الكسول دون أن يعرف سبب كسله. فإذا كان الطفل مريضا أو كان في أزمة نمو خفف عليه العمل الدراسي وانتظر وقتا يصح فيه جسم الطفل ويتجدد نشاطه، ليدفعه دفعة جديدة إلى الأمام.

ومن الأطفال من يمارسون ألعابا عنيفة، أو يسهرون الليل في السينما، فإذا جاؤوا إلى المدرسة، راجع الجسم حقوقه وطلب الراحة، فينام الطفل.

ومن الأطفال من يعيش في ظروف سيئة، المسكن الضيق الذي لا تتوفر فيه الشروط الصحية، والمطعم القليل الذي لا يكفي لحاجات الجسم النامي. وهؤلاء أحق بالعناية من الآخرين. يجب على المعلم أن يسعى عند الأسرة لتحسن حالهم عوض أن يعاقبهم على الكسل الذي لا ينصرفون إليه عن شيطنة وكراهية للعمل.

والمعلم اللبيب يلاحظ أطفاله ويعرف الباعث لهم على أنواع سلوكهم في المدرسة. وهذا المعلم لا يخاف عليه أن يسيء الحكم عندما يظهر تغير مفاجئ في اجتهاد التلميذ. والمعلم اللبيب هو الذي لا يعاقب الطفل على الكسل، وإنما يسعى لإبطال دواعي الكسل، سواء كانت نقصا في طرقه أو عارضا في جسم التلميذ أو أعصابه.

الطفل والعصيان: تحدثنا في الصفحات السابقة عن الطاعة وكيف يحصل عليها المعلم أمام تلاميذه. وسنذكر هنا الأسباب التي تدعو إلى العصيان.

يدرك الطفل في السنة الثالثة من عمره أن له شخصية. ويثور الطفل في هذه الفترة من حياته، ويعصي كل الأوامر التي تصدر إليه لأنه يريد أن يثبت شخصيته ويثبت إرادته. ولعل الكلمة التي يرددها الطفل أكثر من أي كلمة أخرى هي كلمة «لا».

وبعد السنة الثالثة، يرجع الطفل عن عصيانه المستمر. لكنه لا يخضع للأوامر التي تعطاه تماما. بل يتوقف عصيانه أو طاعته على الشخص الذي يأمر. ويحلو له في بعض الأحيان أن يرفض كل ما يطلبه منه شخص بعينه.

وبصفة عامة فإن إرادة الطفل تصطدم بإرادة الكبار، لأن طبعه مرح، وله رغبات كثيرة يجب أن يرضيها، فيحب كسر الأواني وتشتيتها ويتناول بيديه كل شيء ولو كان قذرا، والكبار ينهونه ويمنعونه. وقد يبلغ عصيان الطفل إلى الثورة البينة والعنف. فلا يتورع إذا كان صحيح الجسم نشيطا، أن يضرب خادمه ويهرب من وجه أمه، أو يصرف هذا العنف إلى الأشياء ويضرب برجليه الأرض.

والعصيان عند صغار الأطفال أمر طبيعي، بل هو علامة على سلامة الأطفال. والمربون يعتقدون أن الطفل الذي لا يطيع الأمر دون أن يناقشه طفل مريض. والطريقة بسيطة لئلا يعصي الطفل، وذلك بحذف الأوامر والنواهي، وعوض أن

تنهى الطفل عن كسر الآنية خذها من يديه والسلام لأنك إن أمرته فربما قال: « لا » فإن جئت تناقشه طال ذلك، ثم لا تجد آخر الأمر إلا الحل الوحيد الذي يعرضه عليك التفاوت بين قوتك وقوته.

وعندما يدخل الطفل المدرسة يكون قد تكيف إلى حد ما بالحياة الاجتماعية، وأصبح يدرك إدراكا غامضا، لكنه إدراك حقيقي، أن عليه واجبات لابد من أن يخضع لأدائها. وفي المدرسة يجد الطفل جوا لا يعرفه، ويجلس أمام شخص لا ينفك يأمر وينهى وأوامر المعلم هذه تعارض رغبات الطفل. ويلاحظ في الأيام الأولى لدخول الطفل إلى المدرسة أنه لا يأتمر للأمر الأول، بل يحتاج المعلم إلى تكراره عليه مرارا، لكنه مع الأيام، وبدافع تقليد أقرانه لا يلبث أن يطيع كما يطيعون.

وأثناء المرحلة الدراسية الابتدائية، يتلقى الطفل أوامر من معلمه أو من مدير المدرسة أو من المعلمين الآخرين. ويطيع الطفل هذه الأوامر ممن يحترمهم ويثق بهم. أما إذا أمره شخص أجنبي آخر عن المدرسة فإنه يقف له ويسأل. والسبب في طاعة الطفل لمعلمه ليس فقط الخوف من عقوباتهم، لكنه يطيع لأنه يقدر السلطة ويحبها حتى ولو كانت هذه السلطة تمنعه من إرضاء بعض رغباته. والطفل يحب السلطة لأنها عنوان للقوة. والقوة هي التي تضمن له الأمن والطمأنينة اللذان يحتاج إليهما. وقد يظهر على الطفل في بعض الأحيان تردد أو عصيان عندما يأمره أبوه أو معلمه، وهو لا يقصد بهذا العصيان إلا أن يبلو سلطة الذي يأمره ويتأكد منها حتى إذا رأى الجد وعرف أن الأمر ماض لا رجعة فيه امتثل وهو أسعد الناس بوجوده في حماية أمينة.

لذلك يرى المربون أن أوامر المعلم يجب أن تكون بلهجة حازمة. ويوصون بأن يقف المعلم عند أمره ولا ينساه. وبما أن الأطفال الصغار عاجزون عن الإدراك والحكم، عاجزون عن فهم غايات المعلم، فإن هذه الأوامر في الأقسام الصغيرة تكون مجردة واضحة، لا يعللها المعلم ولا يحاول تفسير أسبابها، وإذا أراد المعلم أن تغلب إرادته فليأمر ساكنا، ولا يبد منه اضطراب إذا عصى الأطفال أمره. فإذا كان لابد من تكرار الأمر، فليكرره المعلم ساكنا أيضا. وينبغي ألا يلجأ المعلم إلى التهديد من المرة الأولى. وحتى في المرة الثانية يكفي أن نقول كلمة فيها حزم وتوكيد كأن يقول «ستفعل ما آمر به» أو «لابد أن تفعله» أو «أنا أريد أن تفعله».

ومع الأطفال المدركين فالأحسن أن يأمر المعلم ويعلل أمره بما يفهمه الأطفال. لأن هذا التعليل يدخل في نطاق تربيتهم وتعليمهم.

أما مع المراهقين فإن الموقف يختلف تماما. فعند المراهقين تبرز شخصية جديدة لها رغبات عنيفة. ويزيدها عنفا عدم تأكد المراهق من طريقه وقوة إرادته. ولهذا يكون سريعا إلى العصيان والثورة إذا شعر أن في الأمر الذي يتلقاه ما يمس بهذه الشخصية الجديدة الضعيفة. ومن هنا يتأكد تعليل الأوامر وجعلها معقولة لا تتنافى وشعور المراهق بكيانه وإرادته المستقلة. ثم إننا بهذا التعليل لا نتحاشى عصيان المراهق فقط. بل نوجهه اتجاها اجتماعيا به يجد لنفسه سلوكا مقبولا. وإن المراهق قادر على التفكير في الأعمال ونتائجها. فإذا بصرناه بهذه النتائج وخوفناه من عواقبها رجع بسهولة إلى الصواب.

وثم طريقة أخرى لمعالجة العصيان وتفاديه. وهي الوعظ الخلقي، والاعتماد على العاطفة. والمراهق شديد الحساسية بالشرف، شديد التعلق بشخصيته رغم شعوره بنقص لمقوماتها، ويكفي أن تعرض بالمراهق تعريضا خفيفا أو تعاتبه عتابا لا يجرحه، بأن تقول له: «مثلك لا يفعل هذا».

على أن تعليل المعلم لأوامره التي يلقيها للأطفال والمراهقين، يجب ألا تكون بلهجة الاعتذار. لأن الأطفال إذ ذاك ربما يشكون في قيمة شرح المعلم ويظنون ذلك الشرح حيلة عليهم ليمتثلوا. ولأن هذه اللهجة تدل على قلة اقتناع المعلم بصحة ما يقوله وقلة اقتناعه بسلطة.

والحاصل أن الأطفال لا يعصون في المدرسة إلا إذا كانت أوامر المدرسة جائرة تمس بالنصيب الحيوي من حريتهم. وإذا كانت هذه الأوامر معقولة وكان الذي يأمر متصفا بالصفات الكاملة للمعلم، وإذا ألقيت هذه الأوامر بلهجة ثابتة لا تنم عن عدم ثقة بأنها ستنفذ فإنها لا تعصى.

الطفل والكذب: عندما تصطدم إرادة الطفل بإرادة أخرى أقوى منها، يحاول الطفل أن يبلغ إلى غايته بطرق أخرى وهذه الطريقة هي اختلاق العذر. فإذا نهته أمه عن تناول آنية مثلا أجاب: «إني لا أقدر على الوقوف». وهكذا يتراوغ الطفل الصغير.

ثم إن الطفل يحكي ما رآه أو سمعه ويزيد في حكايته زيادة كبيرة لا يقبلها المنطق. ويقول الناس إن الطفل كذاب كبير، وغشاش من الطراز الأول.

فهل الطفل كذاب في الحقيقة، وكيف نفسر خداعه المتواصل أمام السلطة الآمرة؟ يقول بعض علماء النفس إن الخداع ظاهرة منتشرة عند الأطفال منذ سن مبكرة. وقد يبدأ هذا الخداع قبل أن يتعلم الطفل الكلام يأخذ الطفل لعبة أو شيئا آخر ويخبئه في زاوية، فإذا سألناه عنه بسط كفيه إجابة بأنه ليس عنده. ويفسرون هذا الخداع بميل الطفل للتكتم وحبه للانفراد بأسراره.

أما زيادة الطفل في الكرم عندما يخبر، فإنهم يفسرونها بضعف إدراك الطفل، وكون ذاكرته تحت سلطان خياله. فعندما يبدأ في حكاية ما شاهده أو سمعه يخلط عليه ويظن أن أشياء يرغب فيها قد وقعت فعلا أو يمزج خبره بتفاصيل أخرى من خرافة سمعها أو ربما تدفعه رغباته الكمينة وتفكك خياله إلى الزيادة بشكل تظهر لنا منه أنه قصد الكذب. خصوصا إذا كان في موقف السائل ما يوحي إلى الطفل ببعض ما يجيب به. ولو سألت طفلة صغيرة من غسل الأواني أو من رتب المنزل فمن المحتمل أن تجيبك بأنها فعلت. ولا يدفعها إلى هذه الإجابة إلا لأنها تحب أمها التي تقوم بهذه الأعمال وترغب أن تكون مثلها. ولو سألت طفلا صغيرا أين أخ له لا يحبه؟ فمن المحتمل أن يجيبك بأن الغول خطفه. لا يقصد الكذب علينا، ولكن كراهيته لأخيه وخياله الممتلئ بالغول يمليان عليه الجواب.

والغريب أن الطفل يصدق هو نفسه ما يخبر به ويسمون هذا التصديق بالإيحاء الذاتي. وتسمع الطفل يخبرنا بأنه رأى الأسد أو الغول، ثم لا يلبث أن يدخل الرعب ويحتمي بنا خائفا. ففي أول الأمر تخيل الأسد أو الغول، ربما تحدثنا عن أحدهما أو لا شيء إلا لأن ذلك خطر بباله أو يخترع هذه الكلمة لنلتفت إليه، فإذا نطق بالخبر ورآنا نستمع إليه تأكد من وجود الأسد فعلا وخاف.

كل هذه التحريفات بريئة لا يقصد بها الطفل سوءا، حتى لو بدا لنا أنه يعرف بطلان ما يخبر به، وحتى لو ضحك الطفل بعد إخباره. ولذلك ينبغي أن نأخذ الطفل الصغير برفق ونرده إلى الصواب إذا كان خبره مبالغا فيه حقا.

لنعتبر قبل كل شيء أن الطفل مدفوع بحكم خياله المتفكك وضعف إدراكه، وذاكرته إلى التحريف، ولنعتبر أنه عندما يأخذ القصبة ويقول هذا فرسي لا يقصد أن يضحك علينا ولكن رغبته وخياله يقنعانه بأن القصبة فرس يلعب بها ويركبها.

وإذا نظرنا إلى أن الكبار أنفسهم ربما بالغوا في بعض مايخبرون به، وقد يدفع جو الحديث أكثر الناس رزانة وحرصا على الحقيقة إلى بعض المبالغة، إذا نظرنا إلى هذا تبين لنا مقدار براءة الطفل.

هذا وإن شر الكذب عند الأطفال هو الذي يقصد به الطفل أن يأخذ بنظرنا. والطفل الصغير في السنوات الأولى في حاجة إلى أن يهتم الناس به ويكلمونه. وتدفعه هذه الحاجة إلى البكاء والصراخ واللغو بصوته. فإذا تعلم الكلام صاح بنا وتوسل إلينا بكلمات الإطراء، ثم اخترع كلمات وأخبارا.

وهذا النوع من الكذب بريء أيضا، وليس يخشى منه ضرر على سلوك الطفل في الحال لكنه إذا أصبح عادة عند الطفل فقد يكون شديد الخطر على سلوكه في المستقبل. وقد نجد الأطفال الكبار يبالغون مبالغة مقصودة، ويزعمون لذويهم المزاعم ليلتفت إليهم الناس. فهذا يزعم أن منزله فيه كيت وكيت من الأثاث وهو يعرف أنه يخترع، وذلك يخبر بأن أباه يملك أشياء لا يملكها في الحقيقة. وقد يجد الطفل نفسه بين أقرانه مهملا ليس له بينهم مكان كبير، فيخبر بهذه الأكاذيب. ويكثر منها حتى ينال الدرجة التي تصبو إليها نفسه بين الصغار. وقد يلتقي الطفل بشخص يسأله عن عمله في المدرسة، وربما كان الطفل متأخرا، فيحكي الطفل غير الحقيقة لئلا يحتقره السائل.

وتتمكن هذه العادة من الطفل، ويتخذها وسيلة سهلة، فهو يقول للناس عن أهله وعن نفسه ويعطي لحياته ترجمة مختلفة، أو ترجمات يختارها حسب الشخص الذي يخبره. ويبالغ في التمسك بهذه العادة حتى ليعيش في تزوير مستمر.

وإنه لجريمة أن يمالئ الأب أو الأم الطفل على اختراعاته، إذا كانت هذه اختراعات ترضي رغبات الأسرة، أو تكون أحاديثهم نماذج يحذو حذوها. والواجب أن يقاوم ميل الطفل إلى التزوير ما دام الطفل صغيرا لما يتمكن فيه هذا الميل. ومن الناس من يتركون يكذبون، أو وجدوا أمثلة في أسرتهم فنشأوا لا يرعوون عن الغش والكذب.

وطريقة مقاومة الكذب الذي من هذا النوع، أن نربي الطفل وندعوه إلى التفكير فيما أخبر به لا أن نتعجب من خبره أو براعته في التزوير أو نستزيده منه. وأهم من هذا أن نتوخى الصدق فيما نخبر به الآخرين وهو يسمع. وهكذا نعلمه أن يحترم الحقيقة وألا يغيرها في أي حال.

والمدرسة كما قلنا حقل يشجع الأطفال على الكذب لينالوا احترام أصدقائهم. فمن واجب المعلم أن يترقب الأطفال ويتحقق من أخبارهم في خفية، ودون أن يظهر الشك في صدقهم. إذ ربما يحاول الأطفال أن يكذبوا حتى على المعلم لنيل إعجابه.

وقد يكون الداعي إلى كذب التلاميذ هو خوف العقاب. وهم يختلقون الأعذار في اليوم الذي يحضرون فيه إلى المدرسة متأخرين عن الوقت، أو عندما ينسون إنجاز فروضهم المدرسية. وواجب المعلم هنا أن يحذف سبب الخوف ويعوضه بحب الواجب والشعور بالمسؤولية.

وواجب المعلم دائما أن يشجع الصدق ويثيب عليه. وأن يجمل للتلاميذ قول الصدق بالعفو عنهم إذا كان الصدق اعترافا بذنب اقترفوه.

الفروق الفردية:

الفروق الجسمية: يختلف الأطفال في تكوين أجسامهم وصحتها. فمنهم القوي المتين، ومنهم النحيل الذي لا يكاد المرض يكف عنه. وقد يكون هناك طفلان ليس الاختلاف بينهما ناشئا عن مرض أحدهما وصحة الآخر، ولكن عن تفاوت في خصوبة الجسم وضخامته. وقد يكون الاختلاف أيضا من عيب بدني ظاهر.

والاختلافات الجسمية التي تنشأ عن المرض تبين التفاوت الذي نلاحظه عند الأطفال، في القدرة على العمل والكسل الفزيولوجي وحتى الاختلافات الجسمية الطبيعية كالنحافة والضخامة، تفسر جانبا من سلوك الأطفال، فقد يكون النحيف أنشط للعمل وأقدر عليه، بينما يتعب الضخم الجسم ويعيى. ولابد للمعلم أن يراعي هذه الاختلافات عند أطفاله ويعاملهم حسب ما يقدرون عليه. سيما إذا كان هنالك الطفل المريض أو النحيف الذي لا يحصل على قدر كاف من الغذاء أو الراحة كما ذكرنا ذلك في حديثنا عن الكسل.

أما الاختلافات التي تنشأ عن عيب جسمي، فقد تكون مثارا لمشاغبات الأطفال وشيطنتهم. والأطفال لا يعرفون الشفقة مطلقا، وسرعان ما يتخذون الطفل ذا العاهة غرضا لسخريتهم. وأدهى من ذلك أنهم لا يترددون عن إيذائه. ولذلك ينبغي للمعلم أن يراقب سلوك أطفاله إذا كان من بينهم طفل ناقص الجسم، ويعمل جهده ليحمي هذا الطفل محاولا أن يقرب التلاميذ من فهم فائدة التعاون واحترام الغير.

وقد يكون الذي يغري الأطفال برفيق من بينهم، هو الضعف في بنيته، أو صغر ملحوظ في سنه كما يحدث ذلك في الأقسام ذات الطبقتين أو الطبقات المتعددة. ومثل هذا الطفل كثيرا ما يعذب ويسخر لمشيئة أقرانه. وكثيرا ما يصير لعبة في أيديهم. وهنا ينبغي أن يحرس المعلم أطفاله، ويجنب التلميذ من شر رفقائه، وينبغي أن يصلح هؤلاء الرفقاء بكل ما لديه من وسائل نفسية. فإن عجزت هذه الوسائل فليعاقب، لأن الأمر جد ينبغي ألا يتهاون فيه.

وهناك الفروق الجسمية التي بين الطفلة والطفل. وينشأ عن تفوق الأطفال الجسمي في المدارس التي يجتمع فيها الجنسان، أن تضطهد البنات أو تساء معاملتهن. وخصوصا إذا كان الأطفال من أسر ليس فيها بنات، أو كانت البنات قليلات في المدرسة. والواجب أن يعرف المعلم الطريقة التي يقرب بها بين الجنسين، ويرفع بها من شأن الفتيات ليمنع هذا الاضطهاد، وذلك أن يشرك تلاميذه في العمل كله، ويشكر التفوق كيفما كان دون إشارة إلى الفارق الجنسي. وهكذا يتعلم الأطفال كيف يقدرون العمل بنظرة مجردة عن أي اعتبار. وإذا كانت المساواة التامة سائدة في القسم، فإن الأطفال سينصرفون إلى الاجتهاد تاركين الأحقاد، على أن هذه المعاملة ينبغي أن تكون متيقظة، بحيث تجنب البنات كل عمل بدني مرهق، أو من شأنه أن يظهر عجزهن الجسمي أمام أقرانهن، وبحيث تكون المنافسة فردية، نعني التي ينظر فيها المنافس إلى نفسه ويريد السبق لها، لا جماعية يتبارى فيها الجنسان، لأن ذلك مما يغري الأطفال باستعمال القوة كلما غلبوا.

الفروق في الطبع: إن الاختلافات في الطبع كثيرة. وربما تكون أكثر من الاختلافات الجسمية فهناك العامل الوراثي الذي يختلف من فرد إلى فرد، وهنالك العامل التربوي في الوسط، وهو الذي يكيف الطبع الموروث، ويعطيه صورته النهائية عندما يكبر الفرد ويبلغ أشده.

وطبع الطفل لا زال في التكوين، فهو مرن يمكن أن يتغير في صورته وإن كان جوهره الوراثي ثابتا. غير أن هذه المرانة لا تمكن الطفل من تحمل كل ما يحصل عليه. فهو أمام معلمه وأمام رفقائه يمكن أن يصدم بمعاملة لا يصبر عليها، أو بطبع آخر شديد عليه، وتكون الصدمة إذ ذاك ذات أثر دائم. لذلك ينبغي أن نراعي الفروق الصحية بين الأطفال، ونعمل على تهذيبها حتى لا يقع هذا الاصطدام الذي تحدثنا عنه.

وليس في الإمكان بالطبع أن نصنع لكل طفل جوا خاصا مناسبا لطبعه، أو نميزه بين رفقائه تمييزا ظاهرا. وإنما نراعي هذا الطبع في الشكل الذي نعلم به عندما نسأل أو نشرح، وفي الشكل الذي نجري به العدالة بين أطفالنا، وفي الشكل الذي نوجه به نمو كل طفل. ولن تكون مراعاة كل ما قلنا إلا عاملا ثانويا في خلق الجو العام في المدرسة. لأن طباع الأطفال مرنة، وبمرانتها تتقارب تقاربا يمكن معه أن يخضعوا لنظام واحد داخل القسم الدراسي.

ثم إن الطبع نفسه قد يكون في حاجة إلى تهذيب، وعمل المدرسة في تهذيب الطباع كبير. لا نعني الطباع الفطرية الوراثية في جوهرها، ولكن الصور التي يتخذها هذا الطبع الفطري خلال السنوات الأولى من حياة الطفل. فهناك الطفل المنقبض الذي لا يخالط الناس، وهذا يجد في المدرسة مجتمعا منطلقا يصرفه عن عزلته. وهناك الطفل الذي يجيء انقباضه من خوف أو خجل. وهناك المتسلط الذي لا يعرف حقه ويتعدى على حقوق الآخرين. هؤلاء وكل أنواع الأطفال المختلفة يجدون في نظام المدرسة وسلطتها وازعا يعودهم سلوكا إنسانيا اجتماعيا، ويهذب طباعهم.

ويبقى بعد هذا الطبع الثابت الذي سيصحبنا من الطفولة إلى المشيب لا يتغير مهما كانت التربية ومهما كانت الظروف. هذا الطبع الذي يعرف به المرء ويصير دليلا عليه. وهذا الطبع الثابت هو الذي ينحدر إلينا عن طريق الوراثة، فهو إذا مختلف كما تختلف الوراثة نفسها. لكن العلماء الأقدمين حاولوا أن يرجعوا الطباع كلها إلى أربعة، فكان عندهم الدموي المرح السريع الحركة، والصفراوي الشديد العنيد، والسوداوي المنقبض اليائس، واللمفاوي الهادئ البطيء. وحاول العلماء المحدثون أن يردوا الطباع إلى قسمين. واعتبروا الطبع أساسه إما منقبضا أو منبسطا. فالطبع هو طبع الإنسان المنفتح للخارج، الإنسان الاجتماعي المرح، الذي يكثر الكلام بين الناس، ويظهر عواطفه في حماس كثير. والطبع المنقبض هو طبع الإنسان الكتوم المنكمش على

نفسه، الإنسان الذي يفضل السكوت ويميل إلى اليأس من الناس.

ومن العلماء من يستدل على الطبع بشكل الجسم ونوع الحركات. فيعتقد أن صاحب الجسم النحيف منقبض غالبا، وأن صاحب الجسم الضخم منبسط. وهناك من استدل على الطبع بصفات الوجه ومعالمه.

وأيا ما كان فإن في طبع الناس ما يغري كثيرا من هذين الصنفين النموذجيين، وما يمكن أن يرجع إليها مع شيء من التسامح، فقد نجد في الفرد الواحد أعراضا من الصنفين، وقد يتغير الطبع في المواقف الحرجة والصدمات، وكم من فخور منبسط بأن جبنه عند الخطر. وآخر خجول يثبت للأمر الهائل.

وفي المدرسة نلاحظ فروق الطبع بين الأطفال، نلاحظ أشكالا متباينة متعددة. ومن واجبنا أن نهتم بهذه الأشكال لا أن نعتبرها خارجة عن ميدان اهتمامنا. لأن الطباع يمكن أن نتخذها أسبابا لإحكام عملنا التربوي والدراسي.

فمن الأطفال الصبور الذي يثبت للعمل ويقدر عليه، ومنهم اليؤوس الذي لا يثبت لشيء. فإذا عرفنا هذا النقص في طفل من أطفالنا، أمكن أن نتلافاه بتحريض العاطفة وبعثها لتقوم مقام الطبع الضعيف. لأن الطفل الملول قد يكون في نفس الوقت غيورا على سمعته محبا لنفسه وإذا تناولنا سمعته يخاف على ضياعها، فإنه يقبل على العمل ويصبر عليه.

ومن الأطفال الخجول المنقبض الذي لا يشارك في عمل إلا إذا دعي إليه، ولا يجسر على سؤال معلمه أبدا. وإذا عرفنا خجله أمكن أن ننتبه إلى رغباته الكمينة ونحثه على إبدائها.

وإنا بعد هذا لا نطمع في إزالة الطبع، لأن إزالته غير ممكنة. وإنما نطمع في أن نعرض عن نقص الطفل الطبيعي كلما أحسسنا بهذا النقص. ومتى تكرر هذا العمل وتكونت العادة فإننا سنطمئن إلى وجود عامل قوي يؤيد الطفل إذا خذله الطبع. وقديما قالوا إن العادة طبع ثان.

أما إذا كان طبع الطفل شاذا لا يلين، أو لاحظنا في سلوكه أعمالا لا يفسرها نقص في جهازه التربوي بالبيت أو المدرسة، فإن الطفل مريض في حاجة إلى علاج. أما المراهق فإن سلوكه الغريب قد يدعو إلى الشك في سلامة طبعه، لشدة ثوراته ومواقفه العصبية. لكن هذه الثورات لا تلبث أن تزول، فعلى المربي أن يعتبرها كأعراض مرضية لابد منها. وأن يتجنبها كما تتجنب الأمراض.

هذا ومن الملاحظ أن طبع الطفل يتكيف إلى حد كبير بحسب الظروف التي يعيش فيها الطفل. ونخص بالذكر ما يطرأ على طبع الطفل عندما يحدث نقص في جسمه، هذا النقص يحرم عليه أنواعا من النشاط كان يمارسها، أو يحدث عنده إحساس جديد بالضعف أمام أقرانه. ويتبع هذا الإحساس خجل مفرط وانصراف إلى الدرس ومثابرة عليه، أو انحراف في السلوك وميل إلى التسلط والتعدي على الصغار وعلاج الطفل الذي من هذا النوع فيه تخفيف شعوره بالنقص وتشجيعه على العمل الذي يقدر عليه.

ومثل هذا الشعور الذي نتحدث عنه يحدث عند البنت التي تنشأ وحيدة بين جماعة الأطفال لأنها تقارن بين جسمها الرطب الضعيف وأجسام أقرانها القوية. ومن ثم تتخذ موقفا دفاعيا لتحمي ضعفها، وتنقبض.

الفروق العقلية: إذا كانت الطباع لا تقبل التغير مطلقا، إلا في صورتها العارضة. فإن الصفات العقلية أيضا لا تقبل التغيير، وإنما ينحصر عمل المربي في استخدامها استخداما كاملا والأطفال يختلفون في الصفات العقلية، فمنهم الحاد الذكاء، ومنهم البليد. ومنهم ذو الذاكرة الحافظة والذي لا يذكر شيئا. ورغم هذا الاختلاف فإن علماء النفس يحاولون قياس الذكاء كما سنتحدث عن ذلك.

والفروق العقلية التي تلاحظ بين الأطفال قد ترجع إلى تفاوت في السن، لأن العقل ينمو كما ينمو الجسم، ويتسع أفقه بالتجربة. وقد ترجع إلى نوع الذكاء أو قوة ملكة من الملكات العقلية، فمن الأطفال من ينجح كثيرا في اللغة، لكنه في الحساب يبقى عاجزا يسبقه الآخرون. وكل هذه الفروق تجعل في القسم الواحد طبقات من التلاميذ مختلفة نتائجها.

وواجب المعلم عندما يلقي درسه أن يراعي فروق الأطفال العقلية، ويحضر درسه بحيث يفهمونه جميعا. وواجبه ألا ييأس من فهم طفل مهما كان يظهر بليدا. وواجبه أيضا أن يستغل ذكاء كل طفل بحيث يوصله إلى أقصى ما يمكن أن يوصله إليه. وهذا لا يتعارض مطلقا مع وجود جماعة كبيرة من الأطفال في قسم واحد. لأن المعلم مهما حاول أن يتساوى أطفاله في المعرفة والنضج العقلي، فلن يقدر. وسيبقى دائما الضعيف الذي لا يستطيع تحضير المعلم وحرصه أن يلحقاه بالركب. وسيبقى الطفل الذكي الذي يتقدم بسرعة يفوق أقرانه.

الفروق العقلية وقياس الذكاء: كل المعلمين يلقون أسئلة على تلاميذهم، ويتلقون أجوبة مختلفة، أو يجرون امتحانا يكون النصيب من النجاح فيه قليلا أو كثيرا، وهذه الاختبارات التي يجريها المعلم في قسمه لا تدل على مقدار ذكاء كل طفل بصفة محددة، وإنما تدل قبل كل شيء على مقدار فهمه للمادة التي يقع فيها الاختبار. ويستعمل هذه الاختبارات ليعرف النصيب الذي حصله أطفاله من المعرفة، وينظم دروسه بحسبها.

أما علماء النفس فإنهم جربوا الاختبارات يريدون أن يستدلوا بها على قدر الذكاء عند الأفراد. لذلك جعلوا هذه الاختبارات لا تعتمد كثيرا على المعرفة، إلا إذا كانت المعرفة ضرورية تحصل من التجربة اليومية ومن هنا يتبين لنا هذه الاختبارات قد تأتي بنتائج مختلفة في بيئتين مختلفتين. لكن علماء النفس الذين يشتغلون بأقيسة الذكاء يحاولون أن يجعلوا أسئلتهم عامة لا تؤثر في الإجابة عنها الفروق التي توجد بين البيئة والبيئة وهم يضعون سلسلة من الاختبارات لأطفال كل سن، ويتوخون في وضعها أن تكون صالحة لمستوى هذه السن، وذلك بأن يجربوها على عدد كثير من الأطفال قبل أن يعلنوا عنها.

ونتائج اختبارات الذكاء تبين مواهب كل طفل أو تنقص هذه المواهب. والمختبرون يقيسون النتائج بالأرقام بكيفية ليس هنا مجال البحث فيها. ويكفي أن نقول إن الطفل الذي يجيب عن كل الأسئلة التي تناسب سنه ذكي مائة بالمائة، وإن الأطفال يتراوحون في هذا التقدير المائوي بين 140 فوق المائة وأربعين أو خمسين فوق المائة.

وإنما يهمنا أن ننظر في منافع هذه الاختبارات وما يمكن أن تجنيه المدرسة من تطبيقها. يعلم أن التوجيه المهني إنما يرتكز على اختبارات الذكاء. فبها يوجه الطفل إلى الميدان الذي يمكن أن ينجح فيه، والمدرسة التي تنمي عقله وتصلح له. وبهذا التوجيه تجنب المدرسة كل الأطفال الذين ليس لهم استعداد للدراسات النظرية.

وإن هذه الاختبارات إذا طبقت داخل المدرسة، توفر وقتا طويلا على الطفل، لأنها تبرز مواطن النقص فيه. وتبين الناحية التي ينبغي للمعلم أن يلح عليها في دروسه.

ثم إنها بمثابة فحص وقائي يضمن لنا أن لا نقع في التجربة الفاشلة، خاصة عندما يتخصص الطفل. فإذا قيس ذكاؤه صرف إلى الاختصاص الذي ينجح فيه.

وإن اختبارات الذكاء تبين قدرة كل فرد، وتحدد للمعلم مقدار الجهود التي يستطيع أن يطلبها منه. وهي في هذا أكثر ضبطا من الامتحانات والاختبارات المدرسية.

لأن الاختبارات المدرسية تشتمل على فنون كثيرة ينقص التلميذ في واحد منها ويتفوق في الآخر. أما أقيسة الذكاء فإنها عامة لا تحكم على الاجتهاد والنشاط وإنما تحكم على القدرة العقلية وحدها.

كيف يلاحظ المعلم تلاميذه:

إن المعلم الناجح هو الذي يعرف أطفاله، يعرف قدراتهم وطبعهم ويكيف طرقه التربوية والتعليمية حسب هذه القدرات والطباع. وتحصل هذه المعرفة بالملاحظة اليومية الدقيقة. عندما يتلقى الأطفال الدروس، وعندما يفرغون للعب، وعندما يكونون خارج المدرسة. والمعلم في كل هذه الحالات ينظر ويسمع، ويحاول أن يعلل الظواهر التي ينظرها. وقد يخطئ في ملاحظاته ويرى أن طريقته الجديدة غير صالحة. ولهذا نرى المعلم الناجح في تجربة دائمة، لأنه يحاول أن يحسن طرقه كلما ازدادت خبرته بالطفل، وبأطفاله الذين أمامه كل منهم على حدة.

وملاحظة الأطفال ضرورية للمعلم لا تغني عنها الخبرة السطحية التي تؤخذ من الكتاب. ثم إن أعمال التلاميذ متنوعة وسلوكهم يختلف بحسب المزاج المتغير. ولا يكفي عمل واحد يقوم به الطفل لنحكم على الباعث الذي صدر منه العمل. بل نحتاج إلى مقارنة بين تصرفات الطفل في حالاته المختلفة ليمكن أن نعلل تعليلا مستقيما، ونخرج بحكم صائب. وقد يقتضي جمع هذه الملاحظات التي نبني عليها الحكم زمنا طويلا.

السجل النفساني: ولذلك يحتاج المعلم إلى جمع ملاحظاته في دفتر خاص، يفرد كل جزء منه لتلميذ من تلاميذه. لكن ماذا يلاحظ المعلم وكيف يجمع ملاحظاته؟ ثم كيف يستخرج حكمه النهائي على قدرة الطفل ونواحي النشاط؟

يمكن للمعلم أن يجمع ملاحظاته حسب النظام الذي يفضله. فيخصص مثلا جزءا من سجله لتقييد الملاحظات التي تتعلق بجسم الطفل ونموه. وجزءا آخر بما يتعلق بذكائه، وجزءا ثالثا بما يتعلق بطبعه.

وأول ما يلاحظ على الطفل قدرته الجسمية والعقلية على العمل المدرسي. ولعل أساس السجل النفساني هو هذه الملاحظات. وتحصل هذه القدرة إذا بصر الطفل قويا، وكان سميعا وكاملا ويتوقف نجاحه في المدرسة إلى حد كبير على قدرته على تركيز فكره والاستمرار في هذا التركيز. وفي وسع المعلم أن يجرب تلاميذه في وسط الدروس

وينظر أيهم أقدر على الانتباه، ويسجل ملاحظاته حول الأطفال الذين سريعا ما ينتقل اهتمامهم من موضوع إلى موضوع. ثم يسجل ملاحظاته فيما يتعلق بذاكرة التلاميذ ونوع هذه الذاكرة. وهل يرسخ في ذهن التلميذ ما أبصره أو ما سمعه. أو ما فعله بحواسه. ثم يسجل بسرعة فهم الطفل لدروسه وبطئه في الفهم. ومما يساعد على معرفة ذكاء الأطفال وطريقة تفكيرهم، الأسئلة التي يلقونها في الدرس، والملاحظات التي يبدونها حول نقطة. فمن الأطفال من يستعين على فهم درسه بالمقارنة بين المعلومات الجديدة ومعلومات أخرى يعرفها. ومنهم من يقف عند الألفاظ ولا ينفذ للمعنى وكل هذا يظهر في أسئلة التلاميذ وإجاباتهم. ثم إن الفروض المكتوبة تنم أيضا عن ذكاء التلميذ وطريقة إنجازها تنم أيضا عن مهارته فمن الأطفال من يعنى بالمظهر الخارجي لفروضه، ومنهم من يجد بسهولة الكلمة اللازمة أو الجواب المنتظر.

ويسجل المعلم ملاحظاته حول طبع الطفل وحساسيته. ويبدو طبع الأطفال في تصرفهم مع بعضهم وفي سلوكهم تجاه المعلم والنظام المدرسي. فمن الأطفال الشديد القاسي الذي لا يحس بالشفقة ولا يعرفها، ومنهم الذي يتألم عندما يقرأ قصة مؤلمة. ومن الأطفال من يؤثر فيه العقاب مهما كان طفيفا، ويعتبر الثواب اعتبارا كبيرا. وآخر لا يخاف العقاب ولا يفرح إذا نال مكافأة. ومن المفيد أن يسجل المعلم الأعمال التي يحبها الطفل ويفضلها. والدروس التي يبدو فيها نشيطا. ومن المفيد أيضا أن يلاحظ ألعاب الطفل ورفاقه ومن خلال هذه الملاحظات يمكن للمعلم أن يحدد الاتجاهات الكبرى في طبع الطفل.

ويمكن للمعلم أن يكمل ملاحظاته بما يجمعه من معلومات يطلبها إلى أفراد الأسرة، أو بالمعلومات التي يأخذها من الطفل فيما يتعلق بحياته المنزلية. فمن المهم أن يعرف المعلم تصرف الطفل خارج المدرسة أيضا، وربما يكون تصرف الطفل في منزله أقرب إلى حقيقة طبعه من تصرفه في المدرسة. ومن المهم أيضا أن يعرف المعلم الكثير عن الأسرة وأفرادها، وما يقع في الأسرة من أفراح وأحزان، فإن لهذه الحوادث في غالب الأحيان أثرا على سلوك الطفل، وإن كثيرا من نزواته

تفسره حياته المنزلية وحوادثها. ومن المهم أيضا أن يكون المعلم على بينة من تصرف الأبوين، وحالتهما الجسمية والعقلية. وذلك ليعرف الصفات التي ورثها الطفل أو يحرزها على الأقل.

هذا وإن القيام بالسجل النفسي لكل تلميذ عمل صعب جدا، يتطلب مجهودا متواصلا، لكنه بمثابة الفحص الطبي الدقيق. يساعد جدا على وصف العلاج النافع. فإذا صبر له المعلم فليتقن عمله ولينظمه حتى يمكن لخلفه أن يستعمله وينتفع بما فيه من ملاحظات ولا ينس أن هذه الملاحظات لا قيمة لها إذا لم تكن مضبوطة ضبطا تاما. وإن الملاحظ سريع إلى الغلط في تفسير ما يشاهده وهو فارغ النفس، فكيف إذا كان يلاحظ ويفسر في جو بعيد من الهدوء. والأحسن أن يكتفي المعلم بتسجيل الواقع كما رآه، ثم ينتظر وقتا آخر لينظم ملاحظاته ويستخرج منها النتيجة، وألا ينتظر طويلا قبل أن يدون ملاحظاته، فربما يسرع إليه النسيان، أو يشتبه عليه الأمر.

الفصل الرابع

التربية الجسمية

مكان التربية الجسمية
في النظام التربوي

رأينا في موضوع آخر من هذا الكتاب نصيب التربية الجسمية في الأنظمة التربوية المختلفة؛ فمربون لا يعلقون عليها أية أهمية. كمربي القرون الوسطى الأروبية، أو مؤدبينا التقليديين إلى قوم تكون عندهم العناية بالجسم جانبا من أهم جوانب التربية، كما كان الأمر في بلاد اليونان قديما.

والذي يسأل لم اختلفت نظرة القوم إلى التربية الجسمية، ويتأمل في الأسباب التي دعت إلى هذا الاختلاف يجد أن الحاجة وحدها هي التي أملت للناس خطة السير، نظرا لظروف معيشتهم، ونظرا للغاية التي يهدفون إليها عندما يضعون أنظمتهم التربوية فإذا كانت الأجسام قوية لأن الأطفال يعيشون في البادية ويمارسون أعمالا شديدة بطبيعة معيشتهم، فلا حاجة إلى أن يفكر المربي في تقوية أجسام تلامذته. كما أن التربية التي لا تفكر إلا في تهيء كتاب حساس بأسرع الوسائل، قمينة ألا تضيع الوقت في شيء ربما تراه زائدا وعديم الفائدة وسيجد المتأمل أسبابا أخرى ترجع إلى عقائد الناس ونظرتهم إلى الجسم. يجد أن البيئات المغرقة في التمسك والتدين قد تحترز من الجسم، وتعتبره مقرا لنزعات الشر، وعندئذ تعمل جاهدة لتقهره فتقل نزواته. وسيجد أن المربين في كل زمان ومكان لا يهتمون بالجسم إلا على قدر اعتقادهم أن هذا الاهتمام سيكون له أثر ما على تلامذتهم. فإذا لم يعتقدوا ذلك أهملوا عندئذ هذا الجانب وبخلوا عليه بالوقت الذي يعتبرونه ثمينا وجديرا بأن ينفق في وجه آخر.

والحقيقة أن النظم التربوية، وأقصد النظم التي وضعتها السلطة، أو التي يهيمن عليها فرد أو جماعة من المربين المحترفين، لا تعطينا صورة صادقة لما كانت ولا زالت عليه التربية الجسمية فإن الناس في كل عصر فهموا أهمية الجسم فاعتنوا بتربيته، إما يعهدون بذلك إلى المربي الواحد، أو يتخذون مربيا خاصا بالتمرين البدني. ثم لا يهمنا الاسم الذي يطلق على هذا التمرين ولا الشعار الذي يتخذ لإنجازه سواء كان الاسم تمرينا على ركوب الخيل، أو تدريبا على الحرب، أو سباقا رياضيا ويظهر أن عناية الناس بالجسم وتربيته، ليست ناتجة فقط عن اعتقادهم أن العقل السليم في الجسم السليم كما هو الحال عند الإغريق، بل أصولها أبعد من ذلك، فإن الرجل قوي البنية يكتسي قيمة من هذه الصفة. فإذا فقدها فلن يشفع له أنه تعلم كثيرا من العلوم النظرية. ولا أدل على هذا تعليق الناس على الرجل المتعلم ضعيف البنية بكلام يظهر من تحته بعض العطف وبعض الازدراء، الغربيون يتحدثون عن «فأر الكتب» ومثلنا الدارج يقول «هيا إلى أيها الطلبة ريثما يصل الرجال».

أما نظامنا الحالي، فقد استقرت فيه التربية الجسمية، فخصصت لها مناهجنا نصيبا كما خصصت لسائر المواد الدراسية. لكننا إن قارنا مكان التربية البدنية عندنا ومكانها في أنظمة حديثة مثل أنظمة البلاد الأنكلوساكسونية، نجد أننا لا نزال نعتبر الوقت المخصص لهذه التربية وقتا ضائعا أو يكاد والحقيقة أن جهاز مدارسنا لا يفي بالحاجة في هذا الميدان، وقليل هي المدارس التي في ساحتها أدوات تساعد على ترويض الأجسام وتقويتها. وأقبح من هذا ما في نفوسنا من ازدراء للرياضة في المدرسة. وقد تجد المعلم الذي يحتفل بدروسه ويتهيأ لها، لكنه لا يهتم بالأمر إن كان درس الرياضة البدنية. حتى إذا جاء الوقت أمضى درسه كما يتفق، أو حاول تعويضه أو الاستغناء عه بتاتا.

والذي يتأمل الأعمال الكثيرة التي نحمل عليها أطفالنا في المدرسة، وكلها أعمال فكرية متتابعة، ويدخل في حسابه سن الأطفال وهي سن النمو، ويعتبر حاجات الجسم النامي إلى أن يتحرك ويتمدد، يوشك أن يقتنع هذا المتأمل بأن الرياضة

البدنية ضرورية للطفل، ويوشك أن يبحث عن وسيلة ما ليزيد في حصة هذه الرياضة بدل أن ينقص من أطرافها. فإذا اقتنع بهذا فسيصرف مجهوده ليهيء لساعتها، ويبحث عن أحسن الوسائل وأنجعها ليجعل درسه مفيدا.

وفي المدارس الحديثة حركة قوية، ترى المناهج لا تخصص الوقت الكافي للتدريب البدني، وتسعى لتكون له في المدرسة مكانة أوسع، فيزاد في ساعاته، وتجهز من أجله الملاعب والأدوات. بل توجد مدارس تخصص للرياضة البدنية نصف حصة الدراسة اليومية، فتنزلها مقام كل المواد الدراسية مجموعة سواء بسواء. ويقول أصحاب هذه المدارس إن الطفل الذي يمضي نصف اليوم في مرح وحركة يقبل على الدروس بانتباه ورغبة متضاعفين، فليست الزيادة في حصة التمرين الجسمي في نظرهم إلا وسيلة للحصول على نتيجة دراسية أحسن، ثم هي في نفس الوقت تجهز الطفل بجسم قوي يقدر على مقاومة الأمراض، وينمو في انسجام فيضفي على الشخص حلة من الرشاقة والاعتداد، هما الصفتان الظاهرتان في الشخصية القوية.

والواقع أن هذه الحركة تعود بفلسفتنا إلى اعتبار الطفل ككل لا يتجزأ كما كان الشأن في عهد الإغريق. فالشخص، طبعا لهذه النظرية، لا يستطيع أن يكون شيئا آخر غير ما يسمح به جسمه والذي يريد أن ينشأ رجلا له من الصفات كيت وكيت، ثم يقطع النظر عن جسم هذا الرجل، إنما يحاول المحال. وإن من شروط الخلق السامي السمح سلامة الجسم أيضا. ومن الممكن أن نزيد على هذه الاعتبارات أن الجسم الرياضي أقرب إلى أن يكون جسما ينضبط لصاحبه ويأتمر، فيقدر على القيام بأعمال تتطلب الدقة والمهارة ولعل هذه الدقة في الحركة تفتح للمرء باب المعرفة، ما دامت اليد مفتاح العقل كما يقول روسو.

نرى أن مكانة التربية الجسمية في مدارسنا في حاجة إلى التعزيز، كما أنها لما تستقر بعد في النظام التربوي الحديث بصفة عامة. والاندفاع إلى الأمام، والناس يسعون في أن ينال جسم الطفل من العناية مثل ما يعطى لعقله.

الصحة والتربية الجسمية

المدرسة العادية تتقبل فقط السالمين، وتوجه المعتلين إلى المؤسسات المختصة، مثل مستشفيات الأطفال التي تشتمل مدارس لاحقة بها، ذلك أن تلاميذ المدرسة يتعايشون طول اليوم ويستعملون نفس الأدوات الدراسية، وكل هذا يسهل انتقال العدوى بينهم إن وجد هناك مصاب. واحتياط المدرسة لهذا ضروري، لأن المدرسة تشعر بمسؤوليتها عندما تؤدى جماعة الأطفال في حجراتها. ولذلك تبقى ساهرة على صحة الأطفال فيفحصون في فترات كل سنة لما يخاف أن يوجد بينهم معد.

الوقاية: والمدرسة تستبق العدوى وتتقيها بكل الوسائل؛ فإذا كان في البلد وباء حجز التلاميذ في بيوتهم مهما كان هذا المرض. حتى إن بعض المدارس توصي بإرسال التلاميذ إن ظهر في قسم ما عدة إصابة بالزكام.

ومن قبيل الوقاية ما تشترطه المدرسة لقبول الأطفال من الشروط الصحية مثل التلقيح ضد الجذري. وتقوم إلى جانب هذا بالتلقيح ضد الأمراض في الإطار المدرسي أو بمساعدة المؤسسات الطبية، وفي المغرب أمراض منتشرة تساعد المدرسة على مكافحتها كأمراض العين المعدية «التراخوم» ويساهم المعلم في هذه المكافحة مساهمة إيجابية، لأن العلاج يتكرر مرات في اليوم ويعم كل الأطفال على سبيل الاحتياط.

نضيف إلى هذا حرص المدرسة على النظافة، والشروط الصحية في بناياتها وأعمالها، وحملها الأطفال على نظافة الأجسام والثياب والأدوات. هذا الحرص مؤكد نظرا لأن أي إخلال بالنظافة يهيء الطريق لانتشار المكروب، ولأن عادة النظافة لا تتخذ بسهولة.

ورعاية الأطفال الصحية تريد أن يفتح المعلم عينيه ليبصر التغيرات التي تطرأ على أطفاله. فيلتمس لها الأسباب. وبعض هذه الأسباب المرض الذي يعتري الطفل ويبقى خفيا. فإذا وجد المعلم شيئا من هذا أعلنه للسلطة المدرسية إن كان الحال يقتضي أن تتخذ التدابير الإدارية، فإن كان الأمر يتعلق بمرض طفيف لا يخشى انتشاره أم بنقص جسماني هيأ للطفل التَّعِب كل الوسائل لئلا يقوم بمجهود جسمي لا يطيقه، ولئلا يزيد مرضه. وقد أشرنا في مكان غير هذا إلى النقص في حواس الأطفال وكيف يعالجه المعلم عندما يرتب التلاميذ في حجرة الدرس، أو يهيء تمارينه.

وإن أثر الوقاية الصحية في المدرسة يمتد إلى الأسر، وينتشر فيها عن طريق الأطفال، فيكون التلميذ داعية ومرشدا في منزله، ويحصل بعمله الخير الكثير من حواليه.

وهناك مرض خاص بالتلاميذ وهو اعوجاج العظام الفقرية. وسببه جلسة الطفل غير المستوية، وينشأ عن هذا المرض خمور عام في الجسم وضعف قد يتسبب في أمراض خطيرة. وواجب المعلم أن يحتاط لهذا ويسهر على جلسة تلاميذه سهرا مستمرا لكنه لا يكفي أن يأمر التلميذ بين الفينة والأخرى بالاعتدال في الجلوس، وإنما يحتاج إلى تفادي كل ملل يعتري الطفل ويدفعه إلى الخمول الجسمي. لأن الطفل إذا لم يجد في الدرس مرغبا ولى عنه وأعرض. وإذا غاب انتباه المرء فسرعان ما يسترخي جسمه. الأحسن وقاية هنا أن يخلق المعلم نشاطه في درسه مستمرا، ويتوخى أن يشاركه التلاميذ بالعمل الذهني والجسمي. على أن الجسم الرياضي أقرب إلى أن يتحمل تعب المكوث في حجرة الدرس ساعات متتاليات في جلسة صحية لا تلتوي. فلا بد أن يعنى المعلم بالرياضة البدنية إذاً كوقاية لاعوجاج الفقار.

وإن حواس الطفل أثمن ما في جسمه، لأن بها يتصل بما حوله ومن حوله. وبواسطتها يكتسب المعرفة ويكون إنسانا فإذا كانت التربية الجسمية فإنما يجب أن تبدأ بالحواس. والحواس بحكم تركيبها ووظيفتها

الدقيقة التي تؤديها سريعة العطب إن لم تجد العناية الكافية. وأول العناية النظافة.

ونشير إلى العين وأهميتها. وهي أداة العمل الأولى في المدرسة فإذا ضاعت فقد ضاع الشخص كله أو كاد. وإذا اعتبرنا أن في بلادنا تتفشى أمراض العين، واعتبرنا أننا نخسر في كل سنة آلافا من المواطنين، يعمون فيصبحون عالة على الأمة، ويلقون بفقدان بصرهم شرا ليس كمثله شر، تبينا مقدار ما يجب أن نبذله من الجهود للمحافظة على أعين تلامذتنا، واستشعرنا مسؤوليتنا في هذا الاتجاه. وقد تحدثنا عن التلقيح الوقائي ضد مرض التراخوم، وبقيت أنواع أخرى من وقاية العيون.

منها اكتشاف نقص قوة الإبصار عند بعض الأطفال، فإذا لاحظ المعلم طفلا يرتكب أغلاطا عندما ينقل نصا من على السبورة، أو يجد صعوبة في دروس القراءة، فليبحث لعل السبب في ضعف بصر الطفل، فإذا وجد ذلك فلا يكتف بتغيير مكان جلوس التلميذ ليقربه من السبورة، بل يسعى ليرسله إلى الطبيب، ويدفع الأبوين ليشتريا النظارتين ويجدا في علاج ابنهما. وربما يقنع الآباء بضرورة هذا العمل إذا بين أن البصر الضعيف لا ينفك يزداد ضعفا حتى ينتهي إلى ما لا تحمد عقباه إن لم يؤخذ باكرا ويعالج بحزم.

ومنها الإنارة الكافية في حجرة الدرس، وتجنب الأعمال المجردة للبصر. ويوصي الأطباء بأن تفتح النوافذ عن شمال الحجرة الدراسية، لأن ذلك أريح للعين.

ونلخص الوقاية الصحية في المدرسة هكذا:

1 – النظافة الكاملة. نظافة الطفل، ونظافة جهاز المدرسة.

2 – التعاون مع الطبيب، وترقب ما يظهر من الإصابات لمكافحتها، والتلقيح ضد الأمراض المعدية، وإبعاد المصابين عن المدرسة.

3 – الجلسة الصحية، والتهوية الكاملة والإنارة.

4 – رعاية حواس الطفل بصفة خاصة، واستشارة الطبيب كلما دعت الحال.

التربية الجسمية والعمل المدرسي

رأينا في حديثنا أن التربية الجسمية متصلة كل الاتصال بأعمالنا المدرسية. لأن سلامة الجسم ضرورية للقيام بأي مجهود جسميا كان أو عقليا. والمربي لا ينبغي أن ينسى هذا ويعد النشاط الجسمي بمعزل عن النشاط العقلي فإن لكل ما يعتري الجسم من صحة أو سقم، صدى أكيدا على الأعمال المدرسية. وإذا ما لاحظ المربي على أحد تلاميذه تأخرا في الدرس، أو كسلا معتريا أو مزمنا، فلينظر أول ما ينظر إلى الحالة الصحية، وسيجد في كثير من الحالات أن السبب يرجع إلى صعوبة جسمية، باد أو خاف، أو عياء عاما كثيرا ما يصيب الجسم الصغير الذي ينفق طاقة كبيرة ليحقق نموه الطبيعي. والحالة الصحية تفسر هذه الحالات التي نلاحظها في بعض الأحيان؛ التلميذ النبيه الذي يصبح بين عشية وضحاها تلميذا كسولا خاملا.

وإن للمربي الحق في أن يراقب خارج المدرسة، فيطلع على أحوال معيشته في أسرته، ويتدخل في الأمر إن رأى أن الأسرة لا تيسر لابنها كل الظروف المواتية للعيش على أسس قويمة، تغذية كافية من حيث الكمية والنوع، النظافة، الهواء الصحي، الراحة الضرورية بحيث ينام بانتظام في حجرة مهواة، وبحيث لا يطلب إليه القيام بعمل مرهق. هذه المراقبة من حق المربي ومن واجبه، إذ يطلب إليه أن ينشئ أفرادا أقوياء أسوياء، فإذا لم يتعهدهم في كل يوم بكل وسائله في المدرسة وخارجها، فلن يكون العمل المدرسي كله إلا نفخا في الرماد.

هذا وإن النشاط المدرسي نفسه فرصة لتربية الأجسام، سواء في دروس الرياضة البدنية التي سنتحدث عنها بعد حين، أو في الدروس الأخرى.

إن من الدروس ما يمكنه أن يلقى خارج حجرة الدرس، وكلما أمكن هذا فلا يتردد المعلم في فعله، لأن فائدة دروس الهواء الطلق مزدوجة، الجسم يستريح ويزداد حيوية بنسبة الهواء الجديد الذي يستنشق، والتلميذ يزداد انتباها لمدرسه تحت تأثير جدة المكان، والخفة التي يشعر بها في جسمه، وأكثر نفعا من هذه الحالات المدرسية المنظمة، طويلة كانت أم قصيرة، والتي يقصد منها شرح درس من الدروس وتكملته بالمشاهدات المناسبة لا أعني الفائدة العلمية لهذه النزهات الدراسية فهي كثيرة. وإنما أقصد ما يستفيده جسم الطفل أثناء الرحلة، وخاصة إذا كانت في الهواء الطلق وسيرا على الأقدام، إذ ليست رياضة أكمل من المشي.

ثم إن من الدروس ما يتطلب القيام بحركات توقيعية أو تمثيلية كدرس الأناشيد والموسيقى. وناهيك إذا اجتمعت الحركة والتوقيع، أقول إن النشيد المدرسي مناسبة لا يجمل أن نستهين بها ونعتبرها فترة استراحة سلبية، بل نهتبلها ونزيدها فعالية بالحركات المنتظمة حتى يتأدب جسم الطفل فينساق إلى الوزن ويتعلم إنجاز الحركات الخفيفة الأنيقة. وهذا بدء تربية سامية، تربية الحس الجمالي الذي هو مظهر الجسم الكامل.

والتربية البدنية تستفيد أيضا من حركات الجسم المنظمة التي تتخلل الدرس كوسيلة لتجديد النشاط. فكلما كان من التلاميذ ما يدل على إعياء، يبادر المعلم فيقطع الدرس هنيهة بحركات رياضية يفعلها الأطفال وهم في أماكنهم لا يبرحون، وإنما يقفون فيحركون أعضاءهم العليا في نظام وهم يتنفسون تنفسا عميقا وكل نوافذ الحجرة مفتوحة بالطبع.

درس التربية البدنية

دروس التربية البدنية تمارين يقصد منها تسهيل جريان الدم، وتغذية الجهاز النامي بما يحتاج إليه من هواء نقي، ثم تعهد المفاصل وإكسابها مرونة تعضد النمو وتيسره.

جريان الدم: وإن كل الأعضاء تستمد زادها من الدم الجاري في العروق. فيجب أن تخصص حركات لكل عضو تناسبه حتى يقتسم الجسم ما يحمله إليه الدم بانتظام. ومن الممكن عندما يهيء المعلم درس الرياضة البدنية، أن يقسم وقته فيعطي كل جزء من أجزاء البدن حقه، وأن يحترم هذا التوزيع عند الإنجاز. ذلك لأن العضو الذي يتمرن ينمو، والعضو الذي لا يتمرن لا ينمو. أما نرى الملاكم وقد تضخمت عضلات يديه وأعضائه العليا والمسابق وقد تصلبت عضلات رجليه؟ فتفاديا لأن يكون جسم الطفل متفاوتا قوة عضوا عن عضو، نضع نصب أعيننا هذه القاعدة، ونتأمل أننا إن أعطينا الطفل جهازا بدنيا متكاملا متناسبا، فقد حصلنا على نتيجة جميلة.

ولحركة واحدة يقوم بها العضو، قد لا تمس كل عضلات العضو وهي كثيرة، فلم لا ننوع الحركات ونعدها، ليكون لكل عضلة من نشاطنا نصيب.

التنفس: والتنفس مركز الدروس الرياضية، لأن فيه سرا من أسرار الصحة وأهمية التنفس كبيرة لا تقل عن أهمية التغذية نفسها. فلا يمل المعلم من التوصية على التنفس الصحي، والحرص على توفير الهواء الجاري في حجرة الدرس، والسعي إلى توفيره في المساكن التي يأوي إليها أطفاله.

ونظرا لهذه الأهمية، فإن درس الرياضة البدنية لا يفهم له معنى إن لم يجر في ميدان فسيح وفي الهواء الطلق، ما عدا إذا منعنا

من ذلك حالة الجو من برودة فوق العادة، أو مطر. وفي هذه الحالة ينبغي أن يكون الدرس في بناء مفتوحة كل منافذه.

الرياضة والنمو: قلنا إن الرياضة إن أحسن فهمها، توزع الأغذية التي يحملها الدم فتعطي العظام فرصة لتنمو وتطول، كما أنها تعطي المفاصل ومنها تطول العظام، المرونة اللازمة لهذا النمو.

فإذا كانت الحركات الرياضية عنيفة ومتعبة، فإن الجهد الذي تطلبه إلى الجسم يذهب بكثير من رصيد القوة الذي يدخره، ويصل إلى عكس النتيجة المقصودة. كما أن الحركات العنيفة تصلب المفاصل فتعوق نمو العظام، وإذا فلابد من تدبير حركات متوسطة، ليس منها حمل أثقال ولا جري سريع ولا أي من المنافسات العنيفة. وواضح جدا أن صعوبة القيام بالحركات وعنفها نسبيان بحسب سن الأطفال وحالتهم الصحية.

والفقار الظهري يطلب منا عناية خاصة لأنه أهم عظام الجسم، بل هو قوامه. وكلما كان الطفل صغيرا، كانت الحركات التي تهدف إلى تعهد الفقار هينة، لأن ظهر الصغير سرعان ما تمسه الصدمات. وثم وسيلة حسنة لتعهد الفقار وحمل الطفل على الاعتدال في مشيته: وهي أن يحمل ثقلا صغيرا على رأسه ويمشي به مستقيما، وهذا أيضا وسيلة لعلاج ما أشرنا إليها آنفا من إصابة ظهر التلاميذ بهذا الاعوجاج الذي يسمونه مدرسيا.

وليتم درس الرياضة، ينبغي أن ننهيه بحمام يفرك الجلد ويكمل الدروة الدموية، فإن لم يكن الحمام فلا أقل من أن يعوض بمناديل شخصية، واحد لكل تلميذ، يفركون بها أجسامهم.

وأخيرا فإن درس الرياضة البدنية ليس ولا ينبغي أن يكون حملا ثقيلا كما نعهد ذلك. لأن هذا الدرس الثقيل المحتوي على تمارين متعبة مضر كل الضرر كما قلنا، ولأن من التلاميذ الضعيف الذي لا ينهض لمثله. ونحن نرغب في بناء الأجسام السليمة، وأحق الأطفال بهذه العناية ضعاف الأجسام فإذا بدأنا بتهيء درس على قواعد

صحية، فبوسعنا أن نحمل كل الأطفال، بل واجبنا أن نحمل كل الأطفال على ممارسته، حتى الضعيف منهم، وخاصة الضعاف منهم، لأن الضعف الذي يظهر على بعضهم قد يكون ناتجا عن قلة الحركة. وعلى أي فسيتأكد المعلم من أن ليس هناك أي مرض عضوي.

ثم إننا إن أحسنا تهيئ درس الرياضة، وهيأنا له الجو العاطفي المناسب فسنجعله محبوبا يتسابق إليه الأطفال، سيما وهم شديدو الرغبة بدافع طبيعي إلى السعي والحركة.

الفصل الخامس

التربية الخلقية

لن نقف طويلا باحثين عن التعريف الأحسن للأخلاق ولن نتناقش طويلا لنعرف هل الخلق موطنه الطبع أو العاطفة وهل يتحكم فيه العقل المفكر. لكننا سنقبل أن لكل هؤلاء أثرا في التكوين الخلقي، ثم سننظر عمل الأخلاق في حياة الإنسان وأثرها في رقيه الاجتماعي. وسنبحث في الأخلاق في المدرسة.

العقل والخلق:

إن التربية العقلية تنصرف إلى تهييء الإنسان لمواجهة الواقع، فموضوعها قبل كل شيء الأشياء والأحداث. وإمداد الإنسان بالمعرفة النظرية التي تنير وجه هذه الأشياء والأحداث بصفة موضوعية. أما التربية الخلقية فتتناول الشخص نفسه، تتناوله لتنير طريق إرادته وتؤيد هذه الإرادة بعد أن توجهها للخير. التربية الخلقية تتناول الشخص لتوقظه إلى سر وجوده، وتفطنه إلى القيم المجردة حتى يكسب مكانه من هذه القيم.

ولئن كانت التربية العقلية تعتمد على التبيين والتفصيل فإن التربية الخلقية تعمد قبل كل شيء على العاطفة تثيرها، وكلما كان إحساس الشخص عميقا عندما تعمل على تربية خلقه، كان تأثره أثبت وأرسخ. لأن التربية العقلية تريد أن يلمس العقل حقائق قد تكون متشعبة ومجهولة بينما هم التربية الخلقية أن تهذب الإرادة وتوجهها.

فيظهر لأول نظرة أن لا علاقة بين المعرفة والخلق لتباين موضوعيهما، ونتأمل فيتبين لنا أن تربية الخلق، وفيها توجيه للسلوك، وفيها معرفة الشخص نفسه وتقديرها، لا تمكن إلا بمعرفة الواقع الذي نتصور فيه السلوك ولا تمكن إلا بمعرفة القيم التي يتميز بها الشخص، ومعرفة الأفراد الذين يتميز عنهم. ونتأمل فنجد أن الشخص لا يريد شيئا لا يعرفه، فلابد من أن تسبق المعرفة كل سلوك خلقي، ولابد من أن يقدر العقل الضوابط الخلقية التي يتصرف بمقتضاها ويستبق نتائجها المنطقية.

والواقع أن القوانين الخلقية نفسها يضعها العقل المفكر انتظارا للمصلحة التي يتوقعها، أو على الأقل يقبلها هذا العقل المفكر اقتناعا بأن هذه المصلحة رهن بتطبيق القانون الخلقي.

غايات التربية الخلقية:

تهدف التربية الخلقية إلى غاية كبرى هي: إصلاح المجتمع بإصلاح الفرد.

فالقانون الخلقي يهدف إلى ضمان الحياة الاجتماعية وتأمينها قبل كل شيء. إذ يتضمن التزامات يتحملها الفرد ويكيف سلوكه على منوالها، لكن الفرد بعمله الخلقي يرقى ويتقدم في سلم القيمة المطلقة فبوسعنا إذا أن نضيف إلى التربية الخلقية غاية ثانية هي التقدم بالفرد.

وإذا سمونا بفكرة الخلق واعتبرناها عند الأفراد الذين يتشبعون بالفكرة حتى تصبح رائدهم إلى عالم مثالي فقد بلغنا إلى أرفع غاية تهدف إليها التربية الخلقية.

العمل الخلقي:

ليس العمل الخلقي ككل الأعمال التي نأتيها في حياتنا اليومية والمهنية، نعني أن السلوك الخلقي ليس فقط الحركات التي نأتيها كحركات العامل في معمله لا يقصد إلا إنجازا آليا، بل السلوك الخلقي شعور بأن ما تفعله واجب مقدس لا ينبغي أن نروغ عنه. وهو أسلوب في التصرف فرضه الضمير أو فرضه الاقتناع العميق.

نشعر في صميمنا أن أعمالنا ينبغي أن تتفق والفضيلة، ونشعر عندما تكون أعمالنا موافقة لهذه الفضيلة برضى عميق، كما نشعر كلما خالفناها أو كانت أعمالنا الفاضلة استجابة لضغط القوة المفروضة علينا ببؤس وقلق شديدين، هذا الشعور هو الضمير، وكل سلوك خلقي ينبثق عنه.

وعلى هذا فعمل الإنسان لا يستحق أن يوصف بأنه خلقي ما دام لا يصحبه الشعور بالواجب، لا يصحبه إخلاص الضمير، كما لا يستحق أن يسمى خلقيا أي عمل يكره عليه المرء ويأتيه بدون إرادته. إنما يكونه العمل الذي تصدره إرادة واعية يحركها الضمير المقتنع سواء كان القانون الخلقي الذي يتمسك به الضمير فضيلة عرفية أو دينية، وقريب من هذا يقوله بعض علماء الدين الذين ينكرون صحة إسلام الذي يعبد الله خوفا من عقابه أو طمعا في جزائه لا اقتناعا منه بمبادئ الدين.

على أن الأعمال اليومية التي يقوم بها المرء خاضعة لقوانين خلقية وضعتها الجماعة، وهو حين يعيش مع أسرته أو خارجها، حيث يتعامل مع التاجر، أو مع الحكومة، يأتي أعمالا خلقية صارت عادة لديه حتى إنه لا يفكر في أنه يقوم بواجب مفروض، نعني أن ضميره لا يستحضر دائما هذا الواجب لكن متى وقف يتأمل واحدا من هذه الأعمال العادية ليغيرها في اتجاه الواجب الخلقي استيقظ الضمير ليعيده إلى الفضيلة.

والناس لا يستوون في التمسك بالفضيلة وفهمها، معناه أنهم يختلفون درجة في حياة الضمير.

نجد في أسفل الدركات ذاك الذي يلزم الصواب مترقبا، لا يلزمه إلا خوفا من شر يناله إن خالف، وفعل مثل هذا لا يوصف بأنه خلقي حتى وإن كان في الظاهر مطابقا لقانون الأخلاق.

ونجد أيضا الطفل الذي لما يدرك الواجب، لما يتكون فيه بعد شعور بالواجب، لكن ينتظر منه أن يخضع للنظام الأخلاقي السائد في مجتمعه. ويخضع الطفل لهذا النظام فيحترم ملك الغير، ويمسك عما نهي عنه، يفعل هذا لا عن اقتناع لكن للضغط العاطفي أو المادي الذي نفرضه عليه. وفي قياس تعريفنا للعمل الخلقي، فسلوك الطفل المجرد عن شعور الضمير لا يوصف بأنه خلقي ولا مناف للأخلاق.

لكن المجتمع عندما يفرض قانونا خلقيا يضعه، أو عندما يطبق قانونا دينيا، لا ينتظر من الأفراد إنجازا يسبقه الوعي والاقتناع، إنما ينظر المجتمع إلى التطبيق الظاهري للقانون لا يعنيه أتاه المرء بوحي من ضميره أو لا.

فالعمل الخلقي بالنسة للمجتمع هو إنجاز القانون الخلقي فقط، وكل من طبق هذا القانون في عين الناس رجل ذو خلق مهما كانت نيته، ومهما كانت درجة اقتناعه، المجتمع يعتبر ذا خلق الرجل المترقي الفاضل بالرغم عنه والطفل الذي نأخذه بالعاطفة أو بأي وسيلة أخرى ما داما لا يحيدان عن سنة سنها.

الخلق في المدرسة:

والمدرسة تربي الطفل لكي يتكيف بمجتمعه وينضبط بضوابطه، وتربيه أيضا وتهذب نفسه ليشعر بالواجب وليكون سلوكه أخلاقيا بالمعنى الخلقي الكامل.

يلتحق الطفل بالمدرسة حيث يكتشف ناسا لا تربطه بهم عاطفة القرابة والأسرة، أطفال في مثل سنه، ومعلمين أجانب عنه وتطلب إليه المدرسة أن يكون كما تريد ويتصرف كما تريد. ويفقد الطفل الدالة العاطفية التي كان في البيت يقدمها شفيعا كلما خالف ويجد مكان هذه الدالة التي تقبلها الأسرة دائما صرامة لا عهد له بها. وهنا يخضع الطفل أيضا للقانون الجديد ويتصرف حسب الإرادة المفروضة عليه. لكن رغباته الطبيعية تتنازعه مع هذا الخضوع، فإذا لم تتخذ المدرسة وسيلة لتحفظ عليه استسلامه للقانون الأخلاقي، بل لتجعل خضوعه استسلاما راضيا، يوشك ألا يكون كما تريد المدرسة إلا بالقدر الذي يكون عقابها لاحقا به.

تبدأ تربية الطفل الخلقية في المدرسة عندما تبرز أمامه أوامر تحدد صلته الاجتماعية برفاقه ومعلميه، ويطبع الطفل هذه الأوامر فلا يلبث أن يعتادها. والمدرسة، قلنا، تريد أن تكسبه إلى جانب هذه الأوامر التي أطاعها خوفا أو طمعا لذلك تهيء له مجالا يتعلم فيه بنفسه السبب الذي من أجله ألقيت إليه الأوامر الخلقية؛ تمكنه من التعاون مع رفاقه في إنجاز الأعمال المدرسية فيتعلم فضيلة التعاون ويتعلم فائدة قيام كل فرد بواجبه. تمكنه من مشاركة رفاقه في تبني زميل له فقير ومساعدته بما يدخره من نقود، فيرى نتائج إحسانه ويقتنع بفضيلة التضامن الاجتماعي. تمكنه بصفة عامة من التجربة الاجتماعية الموجهة أثناء العمل اليومي في المدرسة أو حول المدرسة فيقف على الحقيقة التي كنا نسوقه إليها سوقا فلا يلبث أن يقتنع ثم لا يلبث أن يعي فيكون ذا ضمير كما تقصد المدرسة في أبعد أهدافها.

الحرية والخلق:

وإن هذه الفرص التي تهيئها المدرسة تقتضي إعطاء قسط كبير من الحرية للطفل، مثلا نعطيه حرية الاختيار عندما نطلب إلى الأطفال إنجاز عمل ما جماعة جماعة، فإذا اختار رفاقه في العمل حرا وبدون أن نفرضهم عليه كان أقرب إلى أن يشعر إلى أن اختياره يلزم أن يتمم عمله ويتعاون مع جماعته، معناه أنه سيشعر بالواجب وبالمسؤولية. مثلا نعطيه حرية المشاركة في مشروع مدرسي لأنه إذا شارك مختارا سيشعر بأنه تكفل بفرض هو عن إنجازه مسؤول.

وهذه الحرية التي نتحدث عنها لا تكون بالطبع حرية مطلقة، فلا نسمح للطفل أن يسير على غير هدى، لا نسمح له مثلا أن يدلس في واجب مدرسي بدعوى أنه حر في نقل دفتر صاحبه بل ننكر عمله بجد وصرامة ليشعر التلميذ بالواجب والمسؤولية، ولنفهم التوجيه على أنه ليس الشك المبدئي في إخلاص الطفل وحسن نيته، لأن هذا الشك الذي نتبع به الطفل كلما تحرك ضغط أقبح الضغط. ويشعر به الطفل فيدلس علينا وإذا به لا يتصرف كما نحب إلا مداهنة لا إرضاء لشعوره بواجبه. نكون إذا مخلصين عندما نعطي الطفل حرية وننتظر منه مخلصين أن يقوم بواجبه، فإما فعلنا فسنجد الطفل عند حسن ظننا لا محالة وإلا نفعل فإنما نحجز عاطفة الطفل وننال من شخصه ثم لا نجد إلا النتائج التي لا نحبها.

لا ننس أن الشدة تفرض على الجسوم لا على الإرادات وإن كل منطقنا لا يفيد إذا جئنا نرغب الطفل في فضيلة نظرا لنتائجها. إنما يفيد التأثير العاطفي، نترك الطفل يكتشف بنفسه جمال العمل الذي أتاه وسيقوم انفعاله العاطفي إرادته وسيوجهها الوجهة التي نريدها.

لنر ما يحدث في مدرسة تتجه إلى التلاميذ بالأمر بالوعظ النظري ثم لا توجد للطفل فرصة حتى يرى كيف تطبق هذه الفضائل التي يتحدث إليه بها، وحتى يقر أثر العمل في عاطفته. ومثل هذه المدرسة تعتمد على الإكراه والزجر، وتربي ناشئة من المنافقين.

العادة والخلق:

قلنا في هذا الفصل إن أعمالنا العادية اليومية نأتيها دون أن يكون للضمير حركة، ودون أن نفكر في قيمتها الخلقية. وقلنا إن مثل هذا العمل إن كان يرضي المجتمع لأنه مناسب للأخلاق فإننا لا نسميه عملا خلقيا لأن الشعور بالواجب لا يصحبه.

والمدرسة لا تريد فقط أن تكون في الأطفال عادات خلقية بل تريد أن تبلغ بهم إلى درجة الوعي الخلقي. والعمل الخلقي تصرف إرادي كما قلنا، يأتيه المرء شاعرا. والطفل قليل الإدراك ضعيف الإرادة، لذا نعتمد في ترويض هذه الإرادة وتقويتها على الانفعال العاطفي.

فإذا لم تكن الفرصة لخلق هذا الانفعال العاطفي أو كان العمل الذي نطلبه إلى الطفل لا يتأتى معه تحريك العاطفة، فإننا ندعم إرادته بالعادة.

النظافة مثلا عمل يصعب أن نجد عند الطفل استجابة عاطفية له، فنصيره عادة عند الطفل حتى إذا ارتكزت فيه كان نظيفا دائما دون أن نجد نحن في سبيل هذه النتيجة عناء المناقشة أو الاقناع، ولا عناء التأثير العاطفي الذي لا يسهل في مثل هذا.

ويعتمد على العادة في التربية الخلقية، خاصة في الأخلاق الشخصية، نعني التي تتعلق بالفرد وحده كالنظافة والنظام والاقتصاد الخ.

المثال والخلق:

نعرف أن غريزة التقليد قوية في الطفل، تسهل عليه إنجاز حركات وإخراج أصوات وتعلم حقائق تكمل استعداده للتكيف الاجتماعي. ويقلد الطفل أيضا السلوك السائد في بيئته في الميدان الخلقي. يرى في بيئته ناسا يتأدبون فيتأدب مثلهم أو يرى ناسا يكذبون فيكذب مثلهم؛ لا يخترع سلوكا من عنده أبدا.

ويجيء إلى المدرسة فيعطيه أمثلة يقتدي بها رفقاؤه ومعلموه.

وكيفما تكن شخصية الطفل فلن يكون بمنحى من تأثير المثال الذي يجده في البيت أو المدرسة وكيفما تكن الأوامر التي تعطاه، فإن داعي التقليد سيكون أقوى من هذه الأوامر. لذا فمهم جدا إذا أردنا أن نعطي الطفل خلقا صالحا أن نهيء له وسطا صالحا. لنجنبه في البيت كل عارض يطلع فيه على شر الأعمال، لنقتصد في أقوالنا ولنبد الاحترام لحقوق الغير إن أردنا أن يكبر الطفل غير ثرثار ولا مستخف بالناس. وليكن جو المدرسة خاليا من أمثلة السوء. وإن كان في المدرسة فرد فاسد، فلنحترس منه ولنخف أن يعدي سلوكه الأطفال، وإن من واجب المدرسة في مثل هذه الحالة أن تعالج الأمر من أقرب الطرق، وذلك بإبعاد هذا عن المدرسة إبعادا نهائيا.

وإن المعلم هو المحور الرئيسي الذي يدور حوله طموح كل طفل؛ الأطفال يسرعون إلى تقليده في كل شيء، فينبغي أن يكون حيث تكون الأمثلة الصالحة علو نفس وفضل. هذا الشرط واجب، فما تعني تعليمات الأستاذ إذا لم يكن نفسه أول من يدين بها. ولا ينفع أن يتظاهر أمام الأطفال غير مخلص لأنهم دقيقو الإحساس لا يخدعون بسهولة.

الأطفال يهتمون بأحوال معلمهم ويستقصونها، فيطلعون على حالته خارج المدرسة، ويرقبونه في القسم عندما يكافئ أو يعاقب، لا يفوتهم حركة واحدة من حركاته، يشعرون بعدله إن كان عادلا، ويشعرون به إن لم يعدل، بل يشعرون أيضا إن كان يفضل بعضهم على بعض ولو تفضيلا خفيا.

التربية بالسلب:

على أن المثال السوء في المدرسة وخارجها يكمن في الطريقة التي نتحدث بها إلى الطفل عن الرذائل التي ينبغي أن يتجنبها، لأن الطفل يكون بعيدا عن تخيل رذيلة ما حتى نجيء بها نحن ظانين أننا ننفعه. عندما أطلب إلى الطفل ألا يكذب، أعلمه في نفس الوقت أن هناك شيئا اسمه الكذب وأن بوسع المرء أن يكذب. وعندما أخبره عن قصة شخص سرق أو اعتدى أضع أمامه مثلا سيئا لا يؤمن أن يقتدي به مهما استقبحته له ومهما وعظت. ويظهر أن الشر أشد إغراء للناس من الخير.

ومن الحكمة على أي حال أن نتجنب ما نسميه التربية بالسلب، فلا نقدم للطفل إلا أمثلة تعطيه نموذجا لبناء خلق مستقيم أو نتجنب هذا السلب في كل حديثنا وفي كل أعمال المدرسة. فدرس القراءة يكون مفيدا من الناحية الخلقية إذا كان حول فتى صالح نجح في عمله ونال إعجابنا، ويكون مضرا إذا كان حول الفتى المجرم. لا يخفف من ضرره أن هذا المجرم نال عقابا، ولا يخفف من ضرره حتى إن شعر الطفل باشمئزاز منه واحتقار له.

خير «أن نبني للطفل نموذجا حسنا ونثير حماسه لفعل الفضيلة من أن نحذره من الرذيلة وعواقبها».

لكن كيف نعالج هفوات الأطفال حين يهفون؟ من واجبنا أن لا نسكت عندئذ وأن نستعمل كل سلطتنا لنسترجع برهة حرية الطفل التي لم يستحسن استعمالها. ومن واجبنا أن نعزره على عمله. لكن واجبنا أيضا ألا نشهر به ونبسط فعلته أمام زملائه ليشاهدوا قبحها. لا نفرض عليه عقابا فاضحا ظانين أن هذا العقاب سيكون موعظة الآخرين. لا نفعل هذا أولا لأن للأطفال شخصية نحن مسؤولون عن رعايتها وينال منها الفضح والتشهير. ثم لا نفعله خاصة لأننا نخاف أن يعدي هذا المثال فيأتي بالنتيجة التي لا ينتظرها عادة ذلك الذي يريد أن يؤدب المجموع بتقريع فرد مذنب وعقابه.

حقيقة ثابتة مغناطيس المثال الحسن الذي يأخذنا بسموه وجماله فلا نزال به عالقين. وأن نتأمل كبار الرجال نجد أنهم تقدموا في طريق الفضيلة لأنهم نزعوا إلى مثالية متسامية. وأن نفتقد فاضلا واحدا سما به إلى الفضيلة خوف الهاوية لا نجد شيئا.

دروس الأخلاق:

في برامج التعليم حصص خصصت لدروس الأخلاق. هذه الدروس مقسمة أبوابا بحيث يطلب البرنامج أن تدرس كل حصة منها في يوم معين.

وإن كان أمر وضع البرامج مفروغا منه ولا سبيل إلى محاولة تعويض درس الأخلاق، فإن الذي ينبغي هو أن نتأمل أولا أن الأخلاق لا تعلم كما تعلم اللغة ولا تقسم كما تنقسم مادة الحساب. نتأمل أن شرح ما لا يكفي أن يتعلق به الأطفال لأن العقل، قلنا، ليس الحافز للسلوك الخلقي. نتأمل أن غايتنا التربوية أن نكسب الطفل خلقا فاضلا لا أن نحدثه فيحفظ ما قيل في فضل الصدقة والتعاون والإخلاص.

وإن كان لابد أن (نعلم) دروس الأخلاق، فلنجعل فرصة لنعطي الطفل مثالا صالحا، نحدثه مثلا ونقرأ له قصة قوية عن شخص، وليكن هذا الشخص طفلا، أحسن في عمله، نقرأ القصة دون تعليق يقصد منه البسط النظري، إذ يكفي المثال ليجيء الطفل بعزيمة جديدة.

ثم يأتي بعد ذلك درس الأخلاق الحقيقي حين نهيء للطفل فرصة للإحسان في عمله سواء في القسم معاملا رفاقه، أو خارج القسم معاملا الناس. درس الأخلاق الحقيقي يتلقاه الطفل في الحياة اليومية، في أنواع النشاط الخلقي الذي نجعله ممكنا. الدرس الحقيقي في العمل اليومي الذي يتكرر حتى يصبح عادة راسخة. نقرأ للطفل قصة طفل ثابر وصبر ونجح. وبعدها نشجع الطفل على المثابرة ونجعلها ممكنة بالنسبة إليه، فلا نرهقه ونحمله ما لا يطيق، ولا نفضحه إن ضعف عن واجبه مرة.

في كل يوم درس أخلاق لأن في كل يوم يمكن أن يحسن الطفل عملا. فلا نعتمد على درس الأخلاق إلا بقدر ما نعتبره فرصة لإيقاظ حماس الطفل وبعثه ليعمل. ولا نعتبر درس الأخلاق إلا فرصة لتسمية الفضيلة التي نمثل لها حتى يتسنى لنا إلقاء الضوء على كل مواطن التطبيق التي سيكتشفها الطفل بعد ذلك كل يوم.

وليكن أخوف ما نخافه أن نترك الطفل عاطلا فيذهب به هواه ظانين أن وعظ «درس الأخلاق» العميق كفيل أن يقومه.

الدين والأخلاق:

إن مبادئ الأخلاق ،قلنا، إما أن تكون من وضع الجماعة من الخارج. وهذا شأن الدين الذي نقتنع به ونجعله قانونا لسلوكنا.

الدين دافع قوي للمثل الأخلاقية، نعني الفكرة الدينية التي يتشبه بها المرء حتى تصدر عنها كل أفعاله، لا الدين كما يفهم عادة من أنه نسك ننجزه بحكم العادة ودون أن يكون لها أثر في نفوسنا.

البرامج تطلب إلينا أن نعلم الطفل مناسك دينه، وينبغي ألا يكون تعليمنا قاصرا على الحركات، بل فرصة لتوجيه سلوك الطفل على ضوئها لا تفيد الصلاة إن لم تكن خاشعة ولم يعدها المرء أوقاتا يحاسب فيها ضميره أمام الله. ولا تفيد الصدقة من يعطيها شيئا إن لم يعتبرها واجبا إنسانيا نحو الفقير. لنعلم

الطفل إذا أن الدين قانون يضبط النفس ويهذبها. وإن أقرب ما نتقرب به إلى الله طهارة قلوبنا وإخلاص نياتنا كلما قمنا بعمل ديني.

والحق أن الدين لا يتعلمه الطفل كما يتعلم اللغة مثلا، بل يتعلمه قبل كل شيء من المثال الذي أمام عينيه في كل يوم. ولهذا ينبغي أن يكون درس الدين نقطة منها تبدأ ملاحظاتنا بعدئذ للمواطن التي نطبق فيها ما قرأناه. إذا تعلمنا كيف نتوضأ فلنتوضأ بعدها كل يوم مستشعرين أهمية الطهارة البدنية وهي شرط لطهارة الروح.

وهكذا يكون الدين والأخلاق في طريق واحد في المدرسة يتساندان ليكونا في الطفل عادة تضبط كل حياته عندما يعي ويستيقظ إلى مسؤوليته عن نفسه وعن أفعاله.

الفصل السادس

التربية العقلية

ينشأ الطفل ليعيش كبيرا في انسجام مع واقعه، يبدأ جاهلا كل شيء، عاجزا عن فهم ما يحيط به ثم ينمو جسما وعقلا، وتنمو فيه استعدادات كثيرة. لكن هذه الاستعدادات وحدها لا تعطيه المعرفة التي يحتاجها حول نفسه وحول العالم الذي يعيش فيه.

وإن عقل الطفل هو الأداة الكبرى التي بها يكتسب كل معرفة تقربه من الانسجام المطلوب له في حياته. وهذه الأداة تحتاج إلى توجيه وتهذيب أثناء نموها حتى تكمل مستقيمة.

تربية الحكم:

الحياة في عين الطفل مليئة بالعجائب، في كل يوم تعرض له تجربة تملك نفسه. ذلك لأن الطفل مقبل على عالم جديد بالنسبة إليه. فالأشياء لما تفقد في نظره روعتها. نزيد هذا على رغباته النفسية الملحة فيظهر لنا أن تصرفه الاندفاعي وراءه قوة لا يملك أن يحبسها، إذ يعتقد أن العالم وجد ليرضي طلباته، وأنه حر بوسعه أن يفعل ما شاء.

هذا حكم الطفل قبل أن ينمو وقبل أن تهذب عقله التجارب اليومية وإرشاد المربي. يعتبر نفسه حرا لا يحد من حريته حتى خوف عقاب يترتب على أعماله. وحتى عجزه الذي نراه نحن ولا يراه هو عن تنفيذ ما يرغب فيه.

وأول عملنا هو أن نشعره بأن العالم يسير على نظام لا يخضع لسلطان رغباته، نعلمه بكيفية عملية أن هذا النظام بناه العقل حسب قواعد منطقية تحتم حدوث النتائج كلما كملت الأسباب.

هذا الطفل الذي لا يعرف قيمة النقود مثلا يحسبها مادة يعطيها أبوه كلما طلب. نعلمه في القسم في درس المطالعة مثلا كيف يكسب الصانع دراهمه عندما يبيع ما أنتجه. فإذا لم ينتج شيئا لم يجد دراهم.

وبالتجربة المستمرة التي نصححها يكتسب هذا الطفل الفكرة الأساسية للنظم الاجتماعية والمادية.

وإن عمل المدرسة أبعد مدى من توجيه تجربة الطفل وتصحيحها، هذه التجربة التي تنتهي إلى إدراك للواقع موضوعي. عمل المدرسة أن تربي في عقل الطفل قدرة على الحكم السليم القوي، الحكم الذي يصدره الطفل دون أن يتأثر بالعاطفة، ودون أن يخدعه عن الحقيقة خادع.

يجب أن يتعلم الطفل كيف يصدر حكما مستقلا عن الآخرين. فيتعلم ألا يصدق كل ما يخبر به دون أن يتأكد من صحته ويعرضه على معيار عقله، فإن من أهم الأمور أن يستقل المرء في حكمه ويتحرر من التقليد والتبعية.

أثناء العمل المدرسي اليومي نعلم الطفل كيف يستعمل حواسه استعمالا ثابتا، يبصر حقيقة الأشياء التي يبصرها وكيف يميزها بتدقيق، كيف يسمع الأصوات ويتعرف عليها تماما. نعلمه كيف يتأكد من الخبر إذا سمعه وكيف يشك في إمكانه ما دام لم يثبت لديه هذا الإمكان. نعلمه بصفة عامة دقة الملاحظة ونعوده إياها. لأن الملاحظة الدقيقة شرط في إصدار حكم صادق.

ولذا فليس المهم في المدرسة أن نزود الطفل بمعرفة غزيرة، المهم أن نعلمه كيف يفكر وكيف يحكم. ويقتضي أن نرعى دائما في دروسنا جانب التعليل والتطبيق العلمي، فلا نعتبر درسا ناجحا إلا الدرس الذي أوجدنا فيه مادة لملاحظة الطفل وتعليله وحكمه. ويقتضي أيضا أن نقصد في مادة الدرس، فلا نأخذ منها إلا ما تتلقاه العقول الصغيرة وتهضمه.

لكن الذي لا ننساه، هو أن الطفل في حاجة إلى معرفة لكي يكون قادرا على إصدار حكم حقيقي. هذه المعرفة يجب أن تكون حقيقة، لا نطرحها ظانين أن الطفل إنما يستفيد عندما يفكر. لنفهم أن التفكير الحقيقي عمل لا يمكن إلا مع المعرفة. ولنفهم أن عقل الطفل يقوى إذا باشر عقولا أخرى قوية. لابد أن يطلع على أفكار الآخرين قبل أن يقدر على التفكير بنفسه.

تحدثنا عن إعطاء نموذج لعقل الطفل، وهذا النموذج ينبغي ألا يصبح بأية حالة سلطة يعتمد عليها الطفل ويصدقها في عماء تام. بل ينبغي أن تكون الأفكار التي نقدمها إليه مادة لعقل الناقد، يتناولها ويقلبها باحثا حتى يقتنع هو بصحتها.

تربية الذاكرة:

إن السنوات التي يقضيها الطفل في المدرسة أهم فترة في حياته. أثناءها يكسب نمو عقليا وجسميا ترعاه المدرسة وتوجهه. وأثناءها يكسب هذه المعرفة التي لابد منها لانسجام الطفل بمجتمعه.

ومن أهم الملكات التي يتوقف عليها الطفل في هذه الفترة الذاكرة، إذ بدونها لا يمكن أي تحصيل.

في ذاكرة الطفل تثبت صور الأشياء والأحداث التي مرت به، وبواسطة هذه الصور يمكنه أن يتعرف على المدركات الجديدة. فإذا تصورنا طفلا فقد ذاكرته نتصوره شخصا يجهل عن عالمه كل شيء، فهو بمثابة الأجنبي العاجز عن فهمنا، بل العاجز حتى عن المحافظة على حياته.

إذا كان العقل المفكر الفاعل في تطور شعور الطفل فإن المادة التي تعمل فيها ملكة التفكير تجدها في الذاكرة، وقديما قالوا: «الحكم على الشيء فرع عن تصوره» يعنون أننا لا نصدر أحكاما إلا بعد أن نتعرف على موضوعه، أو بعبارة أخرى لا نصدر حكما إلا إذا كانت الأشياء والصلات معروفة عندنا مستقرة في ذاكرتنا.

والكيفية التي بها تستقر المعرفة في الذاكرة، تتوقف على قوة هذه الذاكرة وسلطان العقل المفكر عليها. وذاكرة الطفل ضعيفة رغم ما تقوله الأمثال. وعقله عاجز عن أن يرتب هذه الذاكرة حتى يجعلها خزانة مبوبة معنونة. فذاكرته تأخذ المعرفة بمهل فلا تحصلها إلا مع التكرار أو مع التأثير العاطفي الذي يرسخها، فملاحظ أن الصغير لا يقدر أن يحتفظ بشعر يقرأه إلا إذا سمعه أو قرأه مرات متعددة. كما أنه يتذكر الحادثة التي أثارت خوفه أو إعجابه بأسهل ما يتذكر غيرها.

وبقدر ما يتقدم سن الطفل وتكثر تجاربه، تزداد ذاكرته قوة ويفعل فيها التفكير النامي، فتزداد وضوحا شيئا فشيئا.

والذي يهم المعلم قبل كل شيء هو أن يحصل تلامذته. وبمعرفة ما قلناه عن ذاكرة الطفل وكيف تتطور يمكنه أن يأخذ الطفل باللين عندما ينسى أو تختلط عليه ذاكرته، ويكرر له ما لم يسمعه وما لم يأخذه من أول مرة.

وليساعد الطفل على تنظيم ذاكرته يستعين بالروابط المختلفة التي يجدها بين دروسه كيفما كانت هذه الروابط. فهذه حادثة في التاريخ فيها مثال للمبادئ التي قرأها في درس التربية الوطنية، وهذه لفظة شبيهة بلفظة أخرى سبقتها. ومراجعة الدروس عقب درايتها في بدء كل حصة يساعد كثيرا على هذا الربط. ولكي نزيد من فائدة المراجعات نجعلها متعددة وبالأخص عندما تعرض لنا فكرة يمكن أن تربطها بفكرة سابقة.

أنواع الذاكرة:

ثم إن ذاكرات الأطفال تختلف منافذها، فهناك أطفال بصريون لا يحصلون بسهولة إلا ما رأوه بأعينهم وآخرون سمعيون وآخرون حسيون. وهذا الاختلاف يفسر الفروق التي نشاهدها بين الطفل الذي لا يغلط في الإملاء وآخر يحفظ الأناشيد بسرعة. ومن أجل هذا يراقب المعلم تلامذته حتى يقف على هذا الاختلاف، فيمكنه من استغلاله والاعتماد عليه. والأثبت أن يعتمد على الحواس جميعها في تعليمه بحيث يرى الطفل ويسمع ويلمس. ففي درس القراءة يتعلم الطفل الحروف سريعا إذا أبصرها، وسمع الأصوات التي تدل عليها، ثم استطاع أن يكتبها ويقطعها من الورق. وتفيد لهذه الغاية وسائل الإيضاح، هذه الأشياء والرسوم الضرورية في كل درس.

أشرنا في معرض الحديث عن تربية الحكم إلى وجوب القصد في المعرفة التي نقدمها للأطفال، فلا نأخذ منها إلا بقدر ما تستسيغه عقولهم، ويوجب هذا القصد أيضا أن ذاكرة الطفل لا تقدر أن تتحمل أكثر من طاقتها. فإذا ما أكثرنا على الطفل فسرعان ما نصل إلى حدود هذه الطاقة، ثم نتعداها فيعجز الطفل عن مسايرتنا. وقد يكون هذا الطفل ذا ذاكرة استثنائية، لكن قدرته هذه لا تسمح لنا أن نحمل عليه الكثير ونعتبر ذاكرته خزانة نملؤها، لأن النتيجة في هذه الحالة أن ينشأ الطفل حافظا ممتازا لكن عاجزا عن أي تعليل أو تفكير مستقل. وما ينتظر من المدرسة الحديثة أن تخرج مثل هذا النموذج.

تربية المخيلة:

تتكامل ملكات العقل الثلاث ويعضد بعضها بعضا. فذكرنا أن العقل لا يستطيع الحكم إلا لأن الذاكرة تعطيه رفدها. وسنرى هنا أن المخيلة أيضا تعضد ملكة التفكير بل تكون القدرة على التخيل شرطا في القدرة على التفكير. ألا نرى أن الحيوان العاجز عن التخيل عاجز أيضا عن التفكير؟

عندما يقف الإنسان أمام تجربة جديدة، أمام مشكلة حسابية مثلا، ويحاول حلها، يعمد إلى ذكرياته ليأخذ منها المعلومات التي يظن أنها تساعده في هذا الحل، ثم يجمع هذه المعلومات بكيفية جديدة ليجعلها مناسبة للسؤال المطروح عليه. هنا عملت المخيلة. حتى إذا وجد حلا من الحلول يتحققه ثم يحكم بصحته أوعدمها. فترى كيف يسبق الخيال الحكم ويجعله ممكنا. وفي مثل هذا الموقف يقف الحيوان

عاجزا، فكلما عرضت له مشكلة جديدة حاول أن يخرج منها بأية وسيلة، يحاول فيخطئ إلى أن يصل إلى الحل الصحيح أو يمل فيكف عن المحاولة.

وإذا تدبرنا الأحكام التي يصدرها العقل والتخيلات التي تسبق هذا الحكم نجد أنها جميعا لا تمكن لولا الخيال. نحكم بأن الرسم الذي نشاهده يمثل فلانا ممن نعرفهم لأن صورة عقلية لهذا الفلان ثبتت في ذاكرتنا، ثم يأخذها الخيال يقارنها بالرسم الجديد.

وخيال الطفل حر فسيح لقلة تجربته ومعرفته، فلا يجد لتخيلاته حدودا يفرضها المنطق كما يحدث للبالغ. وتخيلات الطفل هذه المنطلقة قد تكون، أن تركت تماما، خطرا على نضج فكره بصفة عامة. لأنها تبعده عن الواقع الذي يعيش فيه، لكنها دائما أداة مهمة تبني هذا الفكر وتهيئه. ويحرص المربي دائما أن يستعمل خيال الأطفال غير مكتف بالملاحظة الجافة. وليقدر أن الملاحظة أساس للتفكير العلمي الصحيح، لكن هذه الملاحظة لا تفيد إن لم يتناولها الخيال. ليفكر المربي أن تطور الإنسان واختراعاته كلها لا تكون ممكنة لولا الخيال. ولو لم يتخيل مكتشف المحرك البخاري أن قوة البخار يمكن أن تدلل وتسخر لتحريك قاطرة أو سيارة لبقي الإنسان يسافر على ظهر الدواب.

وليكن بين الملاحظة الصحيحة والخيال توازن بحيث يعطي الخيال حياة وحركة للملاحظة، وتكون هذه ضابطا يحد من غلواء الخيال.

الحدس:

الحدس قدرة العقل على إدراك الحقائق بدون واسطة التعليل أو المقارنة.

الحدس الحسي:

وأبسط مظاهره إدراك المحسوسات، هذا الإدراك الكامل الذي يمكن العقل من معرفة الأشياء بوضوح دون حاجة إلى كلام أو شرح.

في الدرس الذي يعتمد عليه كلما كانت الحاجة إلى تقديم معلومات لم تمر بتجربة التلميذ، وكانت هذه المعلومات تتعلق بما يمكن تجسيمه. نريد أن نقرر في الدرس أن ورق الشجر أخضر، فنكتفي بإحضار أوراق الشجر الخضراء ويبصرها الطفل فيدرك مباشرة ما نريد أن يدركه. وهكذا مع الحواس الأخرى.

وأعمال الحدس الحسي ضرورية في المدرسة مع كل التلاميذ، لأن التلميذ يتعلم في يسر مستعملا منافذ العقل الطبيعية التي هي الحواس، ولأن الحقائق الأولية الأساسية لا يمكن تفهيمها بدون الاعتماد على الحدس الحسي. ويكفي مثالا لذلك أن تتصور إنسانا لم ير البحر قط فجئت تعرفه ما البحر مقتصرا على الوصف.

على أن أعمال الحدس الحسي يتأكد مع صغار الأطفال الضعيفي التجربة. فهؤلاء لم يروا أشياء كثيرة ولم يعرفوا عنها شيئا. ولذا نكثر في التدريس لهم استعمال أدوات التعليم، سيما في دروس الأشياء.

ولنفكر آخر الأمر أن المعرفة الحاصلة بواسطة الحدس الحسي معرفة أولية سطحية، لا تغني إلا في الذوات والنعوت التي يتعلق بها الحس، فلا بد من تكميل هذه المعرفة بالوسائل المنطقية المعروفة، الحم والتعليل.

الحدس العقلي:

عندما يهتدي العقل إلى الصواب بنظرة باطنية كمثل إدراك البديهيات: السماء فوق، وعشرة أكثر من واحد، ذاك هو الحدس العقلي.

نقول بنظرة باطنية ونقصد أن العقل في هذه العملية لا يتكئ على التعليل المنطقي عندما يصدر حكمه.

والحدس العقلي أو نسميه البديهة أو البصيرة، قوة أودعها الله في العقل الإنساني بواسطتها يدرك المرء كل الحقائق الأولية التي لا تتضح بالبرهان لجلائها. فلذا يجد الحدس العقلي مكانه في المدرسة، فنستعمله عندما نقرر نحن للتلميذ أو نستجوب التلميذ في موضوعات مختلفة تبتدئ من حياته اليومية وتنتهي بالدروس العلمية المعقدة.

نقرأ للتلميذ أن السفر من مدينته إلى العاصمة يستغرق ساعة بالسيارة ونعتمد على صواب عقله ليدرك هذه الحقيقة. نفعل هذا للضرورة، إذ لا يغنينا شيئا أن نشرح له ونطيل له الشرح، ولا أن نعلل مجتهدين، ما دام يدرك ببصيرته أن التنقل من مكان إلى مكان يستغرق الوقت حتما.

ونسأل الطفل ثم ندفعه إلى التأمل باحثا عن الحقيقة بنفسه، فيستخدم قوته البديهية حتى يثبت له الجواب عن سؤالنا.

والحدس العقلي هو القوة الكبيرة التي مكنت العالم في كثير من الأحيان من الوصول إلى حقيقة أمضى زمنا طويلا يبحث عنها، لكن العقل يجتهد فيصيب، ويجتهد فيخطئ. يخطئ العقل كثيرا بالأخص إذا كانت تجربة صاحبه قليلة وكان نصيبه من المعرفة ضئيلا. ولذا نعود الطفل ألا يثق دائما بالوميض الأول ويظنه نور الحقيقة، نعوده أن يرجع في كل مرة يصل فيها إلى حقيقة، أو يتوهم أنه وصل، إلى محك العقل النافذ الذي يبني على أساس الملاحظة الثابتة.

ولنقل إن الحدس العقلي طريق ربما تكون الوحيدة لفهم الحقائق البسيطة الجلية التي لا تحتاج إلى برهان لكنها على أي حال ليست الطريق الآمنة من الغلط.

الحدس الخلقي:

جرب التلميذ في بيته نوعا من السلوك الاجتماعي، فثبت لديه من وراء هذه التجربة، وبما تأصل في طبعه من ميل، أن هذا العمل وذاك خير وإن ذاك العمل الآخر، شر يثبت هذا القانون الخلقي ببصيرة خلقية أسميناها الحدس الخلقي.

ومكان الحدس الخلقي في المدرسة واضح، إذ هو النقطة التي منها يبدأ الدافع الأخلاقي، وعليها نعتمد في بث الأخلاق في المدرسة. فعندما نعطي الطفل أمثلة الأشخاص ذوي خلق حسن لا نكلفه أن يقلد عملهم ما دام لم يدرك ببصيرته الخلقية أن ما حكيناه عمل جميل. فإذا أدرك هذه الحقيقة واقتنع بها كنا بلغنا غايتنا التي تهدف إلى التربية الخلقية.

على هذه البصيرة الخلقية أو الفطرة الخلقية نعتمد إذا لكن في حدود وبحذر. لأن سلوك الأفراد لا يقوم فقط بمقدار مطابقته لفطرتهم، بل يقوم بما يعقبه من نفع أو ضر في الوسط الاجتماعي. لذلك نفتح عين الطفل على الحقائق الاجتماعية وندعوه إلى تدبر مصلحة الآخرين حتى يوجه سلوكه وجهة تتناسب ونظم بلاده، دون أن يبعد عما يمليه ضميره. ولا نتركه يتبع ميله دون أن يعرف رقيبا ولا حسيبا.

الاهتمام:

تواجه المعلم المربي صعوبة في بدء الطريق، عندما يستعد بعلمه وطرقه ليزاول عمله في تربية الأطفال. هذه الصعوبة هي أنه غير واثق من أن الطرف الآخر سيقبل عليه وسيهتم بعمله.

لا يحل هذه الصعوبة أن بوسع المربي وفي يده مبدئيا سلطة واسعة. أن يفرض نوع السلوك الذي يحبه التلاميذ. فمما لا يشك فيه أن كل عمل خارجي يفرض على الطفل يبقى عديم الجدوى إلا أن يجد في نفسه تجاوبا.

كما لا يحل هذه الصعوبة أن بوسع المربي أن يخترع من المغريات أشياء كثيرة، فيستعمل كتبا رائعة المظهر، حسنة التنسيق، واضحة الغاية، أو يعتمد على طريقة في الإلقاء شيقة مؤنسة أو يلجأ إلى غير هذه من الحبائل الجميلة التي لا تصطاد إلا فضولا عابرا من جانب الطفل. نقول إن هذه المغريات جميعا لا تضمن أن يقبل الطفل على الدرس ولا تضمن أن يقف الطفل الموقف الإيجابي الذي يقف عندما يهتم بأمر ما.

لابد أن يهتم الطفل بعمل المربي حتى يشاركه فيه كما يقتضي ذلك ناموس النمو، هذا الناموس الذي يدفع الناشئ القاصر في اتجاه المعرفة حتى يبحث عنها غير منقطع. ولا ترده الصعوبات مهما كانت.

وقد بدأ البحث في سيكولوجية الاهتمام بنظريات هربرت، ثم تطورت هذه السيكولوجية بآراء ديوي وكرشنشتاينر.

وتدور نظرية هربرت حول تداعي المعاني، لأنه يرى أن حقائق العالم كلها متصل بعضها ببعض، والمهم أن يجد المربي نقطة الوصول بين هذه الأجزاء، ويسخرها لجلب انتباه الطفل. ويزيد هربرت على هذا أن الانطباعات القوية كالألوان البراقة والحركات المفاجئة أو الصوت المرتفع تجلب الانتباه أكثر مما تجلبه الألوان الباهتة والأصوات الخافتة.

أما ديوي وكرشنشتاينر فقد نقدا نظرية هربرت ووصفاها بأنها سطحية تبني كل شيء على الأفكار والتفاعل الذي يحدث بينهما، مهمة الشخص الحي وميله الحقيقي. وبينا أن الاهتمام إنما ينتج عن حاجة الشخص الأصيلة وأننا لا نهتم إلا بما يجيب رغباتنا الخفية، ثم بينا أن التربية تهدف إلى تعويض الاهتمامات الطبيعية باهتمامات أخرى أنبل منها غاية لأن مهمة التربية ليست مسايرة الميول الغريزية بل تهذيب هذه الميول والسمو بها.

أما بعد فإن الاهتمام هو تعلقنا بالشيء وانصرافنا إليه وهو شرط للانتباه، حيث لا ننتبه إلا لما نهتم به. واهتمامنا بالشيء نتيجة عن حاجتنا الجسمية أو الخلقية أو العقلية. فنهتم بالطعام عندما نجوع، ونهتم بالألغاز التي تستغلق علينا بحكم فضولنا الطبيعي. وهذا مخالف تماما للاهتمام الظاهر الذي لا ينبثق عن الحاجة، وإنما يفرض بداع خارجي مثلما يحدث عندما نشاهد تمثيلية أو فيلما أو عندما نسمع محاضرة. لأن هذا الاهتمام الخارجي لا ينتج عنه انتباه حقيقي، وإنما هو توجه موقت القصد منه إرضاء رغبة في الاطلاع لا تلبث أن تزول.

الاهتمام الحقيقي هو الذي يدفع للعمل الإيجابي، ويستحوذ على كل الملكات لا يتوقف على محرض صناعي ولا يقنعه الانتباه السطحي. فهو إذا مستقل عن الإرادة عفوي، بمعنى أن المرء لا يستطيع أن ينصرف انصرافا كليا بمحض إرادته لشيء لا يجيب رغبة داخلية عنده أو هذا على الأقل ما يقوله أصحاب نظرية الاهتمام. فلابد من معرفة اهتمامات الطفل حتى نسوي عملنا التعليمي والتربوي ونجعله يجري في طريق حاجاته الطبيعية، فمتى عرفنا هذه الحاجة، وبدأنا منها، استطعنا أن نستعملها وسيلة لجلب انتباه الطفل ودفعه إلى العمل. أقول نبدأ من حاجات الطفل، لأن العمل المدرسي لا يمكن أن يطابق اهتمامات الطفل في كل جزئياته، وإنما يمكن أن نربط جزءا من هذا العمل باهتمام الطفل ثم نمضي به إلى الجزئيات الأخرى متسلسلين على نحو مما يراه هربرت فيكون عندئذ اهتمام رئيسي تتفرع عنه كثير من أوجه النشاط، وكلما اعترض مشكل جديد ازداد الاهتمام رسوخا واتساعا.

ومثل هذا ما طبقه ديوي نفسه بكيفية نموذجية في مدرسة المشروع. في هذه المدرسة يقترح الأطفال مشروعا ينجزونه، كبناء حجرة مثلا، فاهتمامهم الرئيسي هو الحجرة، لكنهم يحتاجون لكي يقدروا على الإنجاز إلى تعلم صناعات البناء والنجارة والحدادة إلى غيرها من العلوم الضرورية كالحساب والهندسة. وكلما تقدموا في بناء الحجرة كان اهتمامهم بها أزيد لأن حاجاتهم تتجدد في كل يوم، وفي كل يوم تعترضهم صعوبة يساعدهم المربي على التغلب عليها.

وإن تنشيط الأطفال بواسطة الاعتماد على الاهتمام يتطلب من المربي يقظة وفطنة.

وينبغي أن يعرف أن اهتمام الطفل لا يمكن أن يستمر بموضوع واحد زمنا طويلا، فإذا مارس الطفل عملا ما على وتيرة واحدة مدة طويلة، فإنه يوشك أن يسأمه ويعرض عنه حتى وإن كان في بدء الأمر مهتما به حدبا. ولذا يجتهد المربي باحثا عن طريق بها يقلب المسألة الواحدة على عدة وجوه، ويعرضها في حلل متنوعة يبعث اهتمام الطفل باستمرار ويحفز فضوله.

لا أعني أن يعتمد المعلم هذه الوسائل الخلابة من استعمال الألوان البراقة، والقصص الضاحك، أو شيئا غيرها مما نسميه بأدوات التشويق، لأن هذه إنما تعطي هذا الانتباه السلبي الموقت الذي لا يكتسي أية قيمة تربوية. وإنما ينبغي أن يتفهم المعلم منصرف انتباه أطفاله ثم يتتبع عملهم بدراية كبيرة، ويرشدهم إلى ما عسى أن يكونوا أغفلوه، موقظا حبهم الطبيعي للاطلاع.

وكما تحد الرتابة من اهتمام الطفل يحد منها أيضا أن يجد الطفل نفسه أمام عقبة لا يستطيع اجتيازها. إذ ليس أدعى إلى الملل من أن يجد المرء نفسه أمام باب مغلق لا يجد له مفتاحا، ولا يقدر على اقتحامه. فإذا بلغ الطفل هذه النقطة من بحثه، فإن من واجب المربي ألا يتركه في عنائه طويلا، بل يهديه إلى الوسيلة التي يحل بها مشكله، حريصا على ألا يبرد حماسه بموضوع البحث.

نعم، لا ننس أن للمجهود الذي يبذله الطفل قيمة في حد ذاته، وإن الناس إنما يتعلمون بكيفية ناجعة بقدر الجهد الذي يبذلونه في سبيل التعلم، ولهذا فمساهمة المعلم ينبغي ألا تأخذ كل الأهمية وتتحمل كل المشقة. وإنما ترحب بالطفل وتشركه في الأعمال، ومرة أخرى نكرر أن الاهتمام الحقيقي هو الذي يدفع إلى العمل، وأن الاهتمام العابر المفروض بعامل خارجي إنما هو خدعة لا تلبث أن يبين عدم جدواها.

هذا وإن حكمة أساسية ينبغي أن تكون رائدنا في هذا الميدان، ألا وهي أن نعطي الطفل فرصا لكي ينجح في محاولته، ونتفادى به كل إخفاق ينال من عاطفته ويثبطه.

نوع اهتمام الطفل:

ويتغير موضوع اهتمام الطفل بحسب سنه، ولكل سن حاجاته ومن ثم اهتماماته. والذي يهمنا هو أن نعرف اهتمام الطفل في المدرسة الابتدائية. وبالتالي في سن تتراوح بين 6 سنوات و 12 سنة. وفي هذه المرحلة يكون الطفل حديث عهد بما يحيط به من أشياء وأحداث، فهو منصرف إلى الأشياء يفحصها ويريد أن يتعرف عليها. فهو كثير الأسئلة عن تركيب الأجسام وخصائصها، يحب أن يفصل الأجزاء عن بعضها ثم يركبها ليطلع على أسرارها. ويساعده على هذا أن أفقه الذي يعيش فيه قد اتسع فعم، زيادة على البيت، الشارع والمدرسة بما فيهما من رفاق ومعلمين وأجانب. ثم إن فضول الطفل هذا يجد مجالا حرا لتطبيق التمارين المختلفة، سيما وقد كسب نوعا من الاستقلال حين أصبح يجيء إلى المدرسة ويروح منها وحده. وكلما تقدمت به السن ازداد نطاق اهتمامه اتساعا، وتعلق أيضا بالناس، فاكتسب أصدقاء وتعلم أنواع السلوك الاجتماعي.

فمن هذا الفيض الاهتمامي يبدأ المربي عمله حين يستقبل الطفل أول عهده بالمدرسة ليعطيه الأشياء وليقبل رغبته في إمكانها وتقليبها، وليجعل من هذه الرغبة ذريعة لإعطاء الطفل نظرة حقيقية عن الواقع، ومن تناول الأشياء واستعراضها هيكلا يبنى حول المعرفة النظرية التي لا تهم الطفل إلا أن تساعده على فهم واقع ملموس. وبعد هذا يأخذ المعلم في التوسع شيئا فشيئا مراقبا نزعات الطفل وحركات انتباهه مراعيا ما يصدر منه من تحمس أو نفور.

ويستغل أيضا ميل الطفل للتعرف على الناس، وحبه للاندماج في المجموعة، فيهديه سبيل الخلق السوي، ويوجهه للتعاون والعمل الجماعي.

على أنه ليس من الصواب أن نتبع الطفل في رغباته ونتيه عن المنهاج الذي وضعناه، بل نسخر رغبة الطفل ونتخذها لخدمة هدفنا الأسمى. ولئن كانت بعض المدارس الحديثة تتبع رغبة الطفل في الشوط كله وتترك له حرية الاختيار، فإن وضع مدرستنا لا يسمح بمجاراة هذه الحركة.

وفي هذا الباب كما في غيره، يتعين أن تراعى الفروق التي تكون بين الأفراد. فما كل الأطفال في سن معينة، يهتمون بنفس الأشياء، كما أن درجة اهتمامهم وحدة انتباههم تتفاوت أيضا. ومرد هذا إلى أن بينهم الذكي المتوثب، والعاطفي المتوقد، والبطيء الذي يفضل أن يتأكد من عمله ويعتمد على تجربة ثابتة.

مرد هذا إلى أن الملكات تتنوع وتتغلب إحداها على الأخريات حتى تظهر في طبع الفرد وتعطيه صبغتها. وطبيعي ألا يطابق اهتمام الشخص الخيالي اهتمام آخر تغلب عليه الذاكرة فيحب أن يتلقى دون أن يخلق. وهكذا نجد اهتمامات جماعة الأطفال مختلفة، لكن اختلافها لا يمس الجوهر الذي هو في السن الدراسية التي تعنينا هنا، التوجه إلى الأشياء المحسوسة والتعرف على العالم.

الفهرس

الفصل الرابع : التربية الجسمية

الفصل الخامس : التربية الخلقية

الفصل السادس : التربية العقلية

دليل

دليل الأمثال، كتاب مذكرات في التربية، الطبعة الأولى، 1963، دار السلمي، البيضاء، المغرب

- «ليطرق الحديد ساخنا»،50 - «الحكم على الشيء فرع عن تصوره»، ص139 - «العقل السليم في الجسم السليم»، ص17.

دليل الأبيات الشعرية، كتاب مذكرات في التربية، الطبعة الأولى، 1963، دار السلمي، البيضاء، المغرب

- إياكِ أعني واسمعي يا جارة، ص 58.

دليل القبائل والجماعات، كتاب مذكرات في التربية، الطبعة الأولى، 1963، دار السلمي، البيضاء، المغرب

- اليبانيون، ص13 - الفلاسفة، ص13 - البرتستانت، ص15 - علماء النفس، ص105،104،102،55،29،28 - المفكرون المحدثون، ص28 - علماء الاجتماع، ص71،30،29 - الأمريكيون، ص37 - الرومان: ص42 - فلاسفة الإغريق، ص49 - الشعراء، ص49 - العلماء الأقدمين، ص 98 - العلماء المحدثون، ص98 - الإغريق، ص71،49،42، 112، 113 - الغربيون، ص112 - اليونان، ص12.

دليل المواضع والبلدان، كتاب مذكرات في التربية، الطبعة الأولى، 1963، دار السلمي، البيضاء، المغرب

- المعابد المصرية، ص12 - الصين القديمة، ص12 - اليونان، ص12، ص111 - مدينة اسبرطة، ص12 - مدينة أثينا، 12 - أوربا، ص43،42،25،14،12 - أمريكا، ص43،42،23،13 - روسيا ص13 - ألمانيا ص43،20،13،- إيطاليا ص13 - شيكاغو، ص23 - فرنسا، ص 27 - مصر، ص41،35 - الصين، ص41،35 - الشرق الأوسط، ص35 - البلاد الإغريقية، ص35 - البلاد الإسلامية، ص41 - كنائس القرون الوسطى، ص41 - المدارس الإغريقية،

ص41 – المدارس الرومانية، ص41 – المغرب، ص42،114 – المدارس الألمانية، ص24 – المدارس الأمريكية، ص24،43 – المدارس الأوربية، ص43 – البلاد الغنية، ص43 – مدارس انكلترا، ص75 – المدارس الحديثة، ص75،113،140،147 – بلاد اليونان، ص111 – البلاد الأنكلوساكسونية، ص112.

دليل الأعلام، كتاب مذكرات في التربية، الطبعة الأولى، 1963، دار السلمي، البيضاء، المغرب

– سبنسر (1820 – 1903 م)، ص9،21،65 – أفلاطون: (427 – 348 ق. م)، ص14 – سقراط، ص14 – إراسم: (1467 – 1556 م)، ص14،15،28 – لوثر: (1485 – 1516 م)، ص15،16 – مونتني: (1533 – 1592 م)، ص15،79 – كومينوس: (1671 – 1592 م) ص16،17 – لوك: (1632 – 1704 م)، ص16،17،18،28،70 – روسو: (1712 – 1778 م)، ص18،19،20،21،79،113 – بستالوزي: (1476 – 1827 م)، ص 19،20،25،70،72 – هربرت: (1841 – 1776 م)، ص20،21،79،144،145 – فروبل: (1728 – 1852 م)، ص20،22،25 – وليم دجمس: (1840 – 1910 م)، ص21 – آلان: (1868 – 1951 م)، ص22،36،42،72،73،95 – مونتسوري: (1870 – 1952 م)، ص22،23،25،43 – ديوي: (1859 – 1952 م)، ص23،24،68،70،144،145 – كرشنشتاينز: (1855 – 1932 م)، ص24 – دكرولي: (1871 – 1932 م)، ص25 – أنودي، ص 27 – أرسطو، ص27،28 – شوبنهاور، ص28 – جُوتَه، ص28 – دور كهايم، ص29 – كوتي، ص72 – تولستوي، ص75 – ألن كب، ص75 – بادن باول، ص76 – بيني، ص 89.

دليل المصادر والمراجع الواردة في المؤلفات، كتاب مذكرات في التربية، الطبعة الأولى، 1963، دار السلمي، البيضاء، المغرب

«محاولة في العقل الإنساني» و «آراء في التربية»، لوك، ص16 – كتاب «إميل»، روسو، ص18 – « البيداغوجية العامة « و «حول المحاضرات البيداغوجية»، هربرت، ص20.